

MESTRADO
PSICOLOGIA

Contributos da Meta-Emoção Parental e da Competência Emocional na Aceitação Pelos Pares

Bárbara Mónica Elias Correia

M

2019



CONTRIBUTOS DA META-EMOÇÃO PARENTAL E DA COMPETÊNCIA EMOCIONAL NA ACEITAÇÃO PELOS PARES

Bárbara Mónica Elias Correia

Outubro, 2019

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado em Psicologia, área de Psicologia Clínica e da Saúde, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pela Professora Doutora *Diana Rute Pereira Alves* (FPCEUP).

Avisos legais

O conteúdo desta dissertação reflete as perspetivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, o autor declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. O autor declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Agradecimentos

Toda esta etapa deixou uma grande marca na minha vida, tanto a nível profissional como pessoal. Foram cinco anos repletos que crescimento, aprendizagem e superação, acompanhados por momentos inesquecíveis e amizades indescritíveis. Por tudo isto, não posso deixar de agradecer àqueles que sempre estiveram do meu lado e me ajudaram a crescer e a ser mais e melhor:

À minha orientadora, Professora Doutora Diana Alves, pelo incentivo e apoio constantes, pelas palavras de conforto nos momentos de ansiedade e por enriquecer este trabalho com o seu conhecimento.

Aos meus amigos do Porto, por me terem proporcionado uma “caixinha de memórias” tão cheia e tão bonita.

À Sara, à Carla e à Helena, por me ajudarem tanto em tudo, até nas coisas chatas, e por acreditarem sempre em mim, até quando eu mesma não acredito. Vocês são realmente incansáveis e foram o melhor presente que estes cinco anos me deram.

Aos meus padrinhos, por estarem sempre tão preocupados e tão presentes para tudo.

À minha família em geral e aos meus pais em particular, porque sem a ajuda deles nada disto era possível. Obrigada por lutarem comigo.

Ao Gui, pelas noites que perdeu ao meu lado e a motivar-me, pela presença constante, pela ajuda diária com todas as coisas, por acreditar sempre em mim e por ter adoçado todo este percurso com um toque especial, o amor.

A todos vocês, um enorme e sincero: obrigada!

Resumo

Os pais desempenham um papel essencial na socialização emocional dos seus filhos, ensinando-os a nomear, compreender e gerir emoções. A meta-emoção parental refere-se às emoções e pensamentos dos pais relativamente às próprias emoções e às emoções dos seus filhos. A competência emocional engloba três componentes essenciais: conhecimento emocional, regulação emocional e expressão emocional, que detêm um papel importante na determinação da qualidade das relações com pares das crianças. O presente estudo pretendeu analisar o impacto da meta-emoção parental e da competência emocional na aceitação pelos pares.

Participaram neste estudo 87 crianças (45 do género masculino) com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos ($M = 8.83$, $DP = 0.99$), pertencentes a 2 turmas do 2º ano e 2 turmas do 4º ano de um colégio privado do Porto. Os dados sociodemográficos recolheram-se através do Questionário de Caracterização da Criança e do Contexto Familiar, preenchido pela professora. A meta-emoção parental foi avaliada pelos pais através do RPEN (Alves & Cruz, 2011). O conhecimento emocional foi avaliado por cada criança através da EACE, Alves, Cruz, Duarte & Martins, 2008). A regulação emocional foi avaliada através da ERE (Alves & Cruz, 2010) e a expressão emocional através de uma versão traduzida do DES-VIII (Schultz, Bear, & Izard, 2004), ambos preenchidos pelos professores.

Os resultados confirmam parcialmente o modelo proposto por Katz e colaboradores (2012), verificando-se que o conhecimento e regulação emocionais medeiam a relação entre a meta-emoção parental e a aceitação pelos pares e a influência do nível socioeconómico da família nestas relações. Em suma, os resultados do presente estudo realçam o contributo da meta-emoção parental na competência emocional e na aceitação pelos pares das crianças de idade escolar, fornecendo pistas de investigação e intervenção no domínio da parentalidade.

Palavras chave: meta-emoção parental, competência emocional, conhecimento emocional, regulação emocional, expressão emocional, aceitação pelos pares

Abstract

Parents play an essential role in the emotional socialization of their children by teaching them to name, understand and manage emotions. Parental meta-emotion refers to parents' emotions and thoughts about their own emotions and their children's emotions. Emotional competence comprises three essential components : emotional knowledge, emotional regulation, and emotional expression, which play an important role in determining the quality of children's peer relationships. The present study aimed to analyze the impact of parental meta-emotion and emotional competence on peer acceptance.

Eighty-seven children (45 males) aged 7 to 10 years ($M = 8.83$, $SD = 0.99$), belonging to 2 classes of the 2nd year and 2 classes of the 4th year of a private school in Porto participated in this study. Sociodemographic data were collected through the Child Characterization and the Family Context Questionnaire, completed by the teacher. Parental meta-emotion was assessed by parents through RPEN (Alves & Cruz, 2011). Emotional knowledge was assessed by each child through EACE, Alves, Cruz, Duarte & Martins, 2008). Emotional regulation was assessed through ERE (Alves & Cruz, 2010) and emotional expression through a translated version of DES-VIII (Schultz, Bear, & Izard, 2004), both completed by teachers.

The results partially confirm the model proposed by Katz et al. (2012), finding that emotional knowledge and regulation mediate the relationship between parental meta-emotion and peer acceptance and the influence of the family's socioeconomic level on these relationships. In sum, the results of the present study highlight the contribution of parental meta-emotion to emotional competence and peer acceptance of school-age children, providing clues for parenting research and intervention.

Keywords: parental meta-emotion, emotional competence, emotional knowledge, emotional regulation, emotional expression, peer acceptance

Résumé

Les parents jouent un rôle essentiel dans la socialisation émotionnelle de leurs enfants en leur apprenant à identifier, comprendre et gérer leurs émotions. La méta-émotion parentale se réfère aux émotions et aux pensées des parents à propos de leurs propres émotions et des émotions de leurs enfants. La compétence émotionnelle contient trois composantes essentielles: la connaissance émotionnelle, la régulation émotionnelle et l'expression émotionnelle, qui jouent un rôle important dans la qualité des relations entre les enfants. Cette étude a visé l'analyse de l'impact de la méta-émotion parentale et de la compétence émotionnelle sur l'acceptation des enfants entre eux.

L'échantillon fut composé de 87 enfants (45 garçons) âgés de 7 à 10 ans ($M = 8,83$, $SD = 0,99$), dont 2 classes appartenant à l'équivalent du CE1 et 2 classes à l'équivalent du CM1, d'une école privée à Porto. Les données sociodémographiques ont été collectées à l'aide du questionnaire de caractérisation de l'enfant et du contexte familial, complété par l'enseignant. La méta-émotion parentale a été évaluée par les parents via RPEN (Alves & Cruz, 2011). La connaissance émotionnelle a été évaluée par chaque enfant à travers EACE (Alves, Cruz, Duarte et Martins, 2008). La régulation émotionnelle a été évaluée par ERE (Alves & Cruz, 2010) et l'expression émotionnelle par une version traduite du DES-VIII (Schultz, Bear et Izard, 2004), toutes deux réalisées par des enseignants.

Les résultats confirment en partie le modèle proposé par Katz et ses collaborateurs (2012), permettant de conclure que la connaissance émotionnelle et la régulation émotionnelle influencent la relation entre la méta-émotion parentale et l'acceptation des enfants entre eux, tout comme l'influence du niveau socio-économique de la famille sur ces relations. En outre, les résultats de cette étude mettent en évidence la contribution de la méta-émotion parentale à la compétence émotionnelle et à l'acceptation, entre eux, des enfants d'âge scolaire, fournissant des suggestions pour la recherche et l'intervention parentales futures.

Mots-clés: méta-émotion parentale, compétence émotionnelle, connaissance émotionnelle, régulation émotionnelle, expression émotionnelle, acceptation des enfants entre eux.

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I: Enquadramento Teórico.....	2
1. Socialização Emocional e Meta-Emoção Parental.....	2
2. Competência Emocional	4
3. Ajustamento Psicossocial e Aceitação Pelos Pares	7
4. Impacto da Meta-Emoção Parental no Ajustamento Psicossocial	8
4.1 Meta-Emoção Parental e Competência Emocional.....	9
4.2. Meta-Emoção Parental, Competência Emocional e Aceitação Pelos Pares.....	12
Capítulo II: Apresentação do Estudo Empírico	18
1. Objetivos, questões e hipóteses de investigação	18
2. Método.....	19
2.1 Participantes.....	19
2.2 Instrumentos e medidas	19
2.2.1 Questionário de Caracterização da Criança e do Contexto Familiar	19
2.2.2 Reações Parentais às Emoções Negativas (RPEN)	20
2.2.3 Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (EACE).....	21
2.2.5 Differential Emotions Scale (DES-VIII)	22
2.2.6 Aceitação pelos pares.....	22
2.3 Procedimento	22
3. Plano Analítico	24
Capítulo III: Apresentação dos Resultados	26
1. Análises Descritivas e Correlacionais	26
1.1 Meta-Emoção Parental	26
1.2 Conhecimento Emocional	27
1.3 Regulação Emocional.....	27
1.4 Expressão Emocional	27
1.5 Meta-Emoção Parental, Competência Emocional e Preferência Social.....	29
2. Modelos de Equações Estruturais (MEE)	33
2.1 Modelo Estrutural da Meta-Emoção Parental Positiva (MMEPP)	33
2.2 Modelo Estrutural da Meta-Emoção Parental Negativa (MMEPN)	36
Capítulo IV: Discussão de Resultados	39
Capítulo V: Conclusões, limitações e investigação futura.....	45
Referências Bibliográficas	47

Lista de Quadros e Figuras

QUADROS

Quadro 1: Medidas descritivas e coeficientes de correlação entre a expressão emocional avaliada na interação com pares

Quadro 2: Medidas descritivas e coeficientes de correlação entre a meta-emoção parental, a competência emocional e a aceitação pelos pares

Quadro 3: Modificações efetuadas no modelo estrutural do impacto da MEPP na competência emocional e na aceitação pelos pares e respectivos índices de ajustamento

Quadro 4: Modificações efetuadas no modelo estrutural do impacto da MEPN na competência emocional e na aceitação pelos pares e respectivos índices de ajustamento

FIGURAS

Figura 1: Esquema adaptado do modelo de Katz e colaboradores (2012)

Figura 2: Modelos de 2ª Ordem das escalas RPP e RPN ajustados à amostra em estudo

Figura 3: Modelo Estrutural do Impacto da MEPP e da Competência Emocional na Aceitação Pelos Pares, ajustado à amostra em estudo

Figura 4: Modelo do impacto do NSE no modelo estrutural da MEPP, ajustado à amostra em estudo

Figura 5: Modelo Estrutural do Impacto da MEPN e da Competência Emocional na Aceitação Pelos Pares, ajustado à amostra em estudo

Figura 6: Modelo do impacto do NSE no modelo estrutural da MEPN, ajustado à amostra em estudo

Lista de Abreviaturas

AEE – Análise de Equações Estruturais

APP – Aceitação Pelos Pares

CE – Conhecimento Emocional

DR – Reações de Minimização

EE – Reações de Encorajamento

EEP – Expressão Emocional Positiva

EEN – Expressão Emocional Negativa

EFR – Reações de Distração

LE – Labilidade Emocional

MEE – Modelos de Equações Estruturais

MEPN – Meta-Emoção Parental Negativa

MEPP – Meta-Emoção Parental Positiva

MMEPN – Modelo da Meta-Emoção Parental Negativa

MMEPP – Modelo da Meta-Emoção Parental Positiva

MR – Reações de Minimização

NSE – Nível Socioeconómico

PEC – Pontuação Emocional Correta

PFR – Reações de Resolução

PR – Reações de Punição

RE – Regulação Emocional

RPN – Reações Parentais Negativas

RPP – Reações Parentais Positivas

Introdução

A relação entre pais e filhos é o primeiro contexto onde as crianças estabelecem contacto e adquirem aprendizagens sobre emoções e interações sociais, funcionando como os primeiros passos no desenvolvimento das suas habilidades socioemocionais (Jabeen, Anisul-Haque, & Riaz, 2013; Mirabile, 2014). Desde cedo, as interações familiares são um contexto primordial na identificação e compreensão das emoções, na implementação de estratégias de regulação emocional e na aprendizagem da expressão emocional (Palmeira, Gouveia, Dinis, & Lourenço, 2011). Por sua vez, as emoções são também indissociáveis da comunicação e interação sociais (Lemerise & Arsenio, 2000) e a competência emocional é essencial para o funcionamento social ajustado (Smith, 2001).

O conceito de meta-emoção parental refere-se ao conjunto de crenças, sentimentos e pensamentos dos pais sobre as próprias emoções e as emoções dos filhos, guiando as práticas e comportamentos de socialização emocional (Gottman, Katz, & Hooven, 1996, 1997; Katz, Maliken, & Stettler, 2012). Esta filosofia molda as perceções dos pais relativamente às experiências emocionais dos seus filhos e a definição de objetivos sobre o que lhes querem ensinar sobre as emoções. Assim, as práticas parentais de socialização emocional, influenciadas pela filosofia de meta-emoção parental, assumem um papel importante no desenvolvimento e ajustamento das habilidades emocionais e sociais das crianças (Palmeira et al., 2011), tal como defenderam também Katz e colaboradores (2012) no seu modelo conceptual.

O presente estudo pretende analisar o papel mediador da competência emocional na relação entre a meta-emoção parental e a aceitação pelos pares das crianças. No primeiro capítulo deste trabalho é apresentado um enquadramento teórico-conceptual que tem como objetivo promover uma melhor compreensão da meta-emoção parental, da competência emocional e da aceitação pelos pares, incluindo-se um modelo conceptual que serviu de base para esta investigação. Na segunda parte, é apresentado o estudo empírico realizado, incluindo objetivos e metodologia utilizada e, em seguida, a análise dos resultados, que são discutidos posteriormente tendo em conta o plano de investigação e a literatura pertinente. Finaliza-se com uma síntese das principais conclusões, identificando algumas limitações metodológicas e apresentando, nas considerações finais, algumas sugestões para investigação futura.

Capítulo I: Enquadramento Teórico

1. Socialização Emocional e Meta-Emoção Parental

Ao longo do desenvolvimento das crianças, os pais desempenham a função essencial de as socializar ativamente para que compreendam as normas do comportamento emocional (Perlman, Camras, & Pelphrey, 2008), aprendam a comunicar e regular emoções e obtenham pistas sobre a expressão emocional, que depois usam em interações futuras (Izard, Woodburn, Finlon, Krauthamer-Ewing, Grossman, & Seidenfeld, 2011).

A socialização emocional inclui as práticas e comportamentos parentais que influenciam o desenvolvimento emocional das crianças, visando ajudá-los a expressar emoções, a lidar com elas e a compreendê-las melhor em si e nos outros (Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 1998; Klimes-Dougan & Zeman, 2007). Assim, encontra-se associada ao modo como os pais ensinam os filhos relativamente às emoções através da modelagem, da discussão sobre as manifestações e significado das emoções, do ensino de informações emocionais e estratégias de gestão e das reações às emoções dos seus filhos (Eisenberg et al., 1998; Perlman et al., 2008; Morris, Silk, Steinberg, Sessa, Avenevoli, & Essex 2002), sendo que estas últimas definem a meta-emoção parental.

Estes comportamentos parentais de socialização afetam a segurança emocional e os esquemas cognitivos das crianças sobre o eu, os relacionamentos e o mundo, o que acaba por se refletir nas respostas emocionais e comportamentais das crianças em interações sociais (Eisenberg et al., 1998; Davies & Cummings, 1994; Thompson, 1998). No fundo, as crianças aprendem sobre as emoções através destas práticas e comportamentos dos pais e do discurso emocional, desenvolvendo as suas competências com base nessas aprendizagens e nas suas características individuais.

A meta-emoção parental, por sua vez, refere-se a uma filosofia emocional que inclui as crenças e atitudes dos pais face às emoções (Gottman et al., 1996, 1997), espelhando aquilo que os pais sentem e pensam face a determinadas emoções ou sentimentos dos seus filhos. Alguns pais podem desaprovar, ignorar ou minimizar a expressão de emoções negativas nos seus filhos; outros podem aceitar essas emoções e vê-las como momentos importantes para compreender o que a criança sente, falar com ela sobre as suas emoções e ensiná-la a lidar com elas, encorajando a sua expressão e exploração (Gottman, Katz, & Hooven, 1997). Mais concretamente, os pais podem variar na sua consciência e conhecimento face às emoções

nos seus filhos, na sua aceitação e validação dessas emoções e na abordagem educativa que utilizam (Cruz, 2013; Stettler & Katz, 2014).

O modelo teórico de Gottman e colaboradores (1996, 1997), relativo ao papel da meta-emoção parental no desenvolvimento emocional das crianças, permitiu distinguir duas filosofias de meta-emoção parental: uma filosofia de orientação emocional (i.e. meta-emoção parental positiva) e uma filosofia de recusa emocional (i.e. meta-emoção parental negativa) (Gottman, et al., 1996). A meta-emoção parental positiva engloba reações parentais positivas e práticas de *emotion-coaching*. Inclui uma maior consciência das emoções, em si próprios e nos seus filhos; a conceção das emoções negativas dos filhos como oportunidades de ensino, de aprendizagem e de proximidade; a validação e valorização das emoções dos filhos; o auxílio na nomeação verbal das emoções dos filhos; a participação na resolução de problemas; a definição de limites; e a discussão ativa de objetivos e estratégias para lidar com as situações que desencadearam emoções negativas (Gottman et al., 1996; Eisenberg et al., 1998). A meta-emoção parental negativa, por outro lado, é uma abordagem que desconsidera, nega e/ou ignora as emoções negativas. Estes pais consideram provavelmente que a raiva, o medo ou a tristeza são sentimentos destrutivos que devem ser rapidamente mudados, levando-os a desvalorizar as emoções negativas das crianças e a transmitir-lhes que essas emoções não são importantes e devem desaparecer. Não fazem uma descrição perspicaz das emoções, não vêm as emoções negativas como oportunidades educativas e não ajudam na resolução de problemas (Gottman et al., 1996). Contrariamente, desconsideram essas emoções, considerando que essa posição as pode fazer desaparecer mais rapidamente (Katz et al., 2012; Katz & Windecker-Nelson, 2004). São pais que apresentam reações parentais negativas e práticas de *emotion-dismissing* (Gottman et al., 1996)

Assim, pressupõe-se que a filosofia de meta-emoção e as crenças associadas influenciam as práticas de socialização emocional. Os pais que acreditam que as emoções negativas são prejudiciais e devem ser controladas e não expressadas, desaprovando essa expressão, ensinam provavelmente os seus filhos a minimizar, ignorar ou negar a experiência e expressão dessas emoções. Contrariamente, os pais que valorizam a expressão das emoções serão mais propensos a apoiar e incentivar a expressão emocional das crianças, inclusive quando se trata de emoções negativas, e a ensinar técnicas para procurar apoio e lidar eficazmente com os problemas (Gottman et al., 1996, 1997; Eisenberg et al., 1998). Estas

práticas de socialização emocional, por sua vez, influenciam o desenvolvimento da competência emocional das crianças.

É importante salientar que o nível socioeconómico (NSE) da família parece influenciar a socialização emocional e as reações parentais. Os pais que vivem em situações económicas desfavoráveis parecem demonstrar reações mais punitivas devido aos vários *stressores* económicos e sociais que enfrentam continuamente (Bradley, Corwyn, McAdoo & Garcia, 2001) e que fragilizam a sua estabilidade emocional e parentalidade (Conger, Conger, Elder, Lorenz, Simons, & Whitbeck, 1992). Assim, as crianças provenientes de famílias com NSE baixo tendem a demonstrar menos competência emocional e maior labilidade (Gulseven, Kumru, Carlo, Palermo, Selçuk, & Sayil, 2018). Contrariamente, as famílias de NSE mais elevado terão uma maior estabilidade socioeconómica que facilita o envolvimento parental e a comunicação mais positiva (Alves & Cruz, 2011), pelo que nestas famílias os pais tendem a ser mais responsivos e as crianças apresentam melhor regulação emocional (Gulseven et al., 2018). Do mesmo modo, as mães com menores níveis de escolaridade tendem a perceber mais as emoções negativas como algo potencialmente perigoso para as crianças, fornecendo menos explicações sobre as emoções (Rivera & Dunsmore, 2011), e os pais com menos anos de escolaridade apresentam mais reações de aborrecimento e punição perante as emoções negativas das crianças do que aqueles que tem mais habilitações (Alves & Cruz, 2011; Barreiros & Cruz, 2012). Pelo contrário, as mães com níveis de escolaridade mais elevados parecem apresentar mais reações positivas, nomeadamente centradas no problema (Alves & Cruz, 2011).

De acordo com um estudo recente, as reações parentais positivas parecem diminuir entre a idade pré-escolar e a idade escolar (i.e. entre os 5 e os 9 anos de idade), voltando a aumentar entre os 9 anos e os 11 anos (Stettler & Katz, 2014).

2. Competência Emocional

A competência emocional envolve três habilidades principais: a consciência e compreensão das emoções em si e nos outros (i.e. conhecimento emocional); a capacidade de inibir e modular emoções experienciadas e comportamentos associados (i.e. regulação emocional); e a capacidade de expressar e comunicar adequadamente as emoções aos outros, de acordo com as situações (i.e. expressão emocional) (Eisenberg et al. 1998; Halberstadt, Denham, & Dunsmore, 2001b; Katz et al., 2012), que permitem à criança alcançar os objetivos de forma social e culturalmente aceitável (Eisenberg, et al., 1998). Estas três

dimensões que constituem a competência emocional encontram-se interligadas, uma vez que um maior conhecimento emocional e capacidade de compreender as emoções, as causas e os processos cognitivos associados, aumentam também a capacidade para regular a excitação emocional, originando uma utilização mais adequada das emoções (Izard et al., 2011).

A partir da idade pré-escolar, as crianças começam a passar menos tempo em casa e com os cuidadores, inserindo-se noutros contextos e ambientes onde formam as suas primeiras relações sociais independentes (Perlman et al., 2008). Assim, sobretudo a partir dessa idade, o conhecimento, regulação e expressão emocionais facilitam a comunicação social e o desenvolvimento de relações interpessoais bem-sucedidas (Izard et al., 2011; Perlman et al., 2008; Smith, 2001).

O conhecimento emocional, intimamente associado com a compreensão e reconhecimento de emoções, implica a capacidade de identificar, compreender e rotular expressões emocionais e associar emoções a situações prototípicas (Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman, & Youngstrom, 2001; Perlman et al., 2008; Trentacosta & Fine, 2010). Em definições recentes, associa-se ao “*expertise* no significado da emoção” (Castro, Cheng, Halberstadt, & Grühn, 2016, p.259), implicando a capacidade de reconhecer e compreender emoções no *self* e nos outros, assim como compreender as causas, consequências e funções das emoções. Por sua vez, o conhecimento das regras de exibição emocional (i.e. manifestação de respostas emocionais socialmente apropriadas em detrimento das emoções realmente sentidas) e a capacidade de utilizar adequadamente esse conhecimento em situações sociais também são aspetos importantes da gestão emocional que contribuem para a competência social (McDowell & Parke, 2000).

De acordo com o modelo de Kopp (1982), relativo ao desenvolvimento da regulação emocional, à medida que as crianças crescem e a socialização parental ocorre, as crianças tornam-se conscientes das expectativas, valores e normas sociais (Karreman, van Tuijl, van Aken, & Decovic, 2006; Kochanska, Coy, & Murray, 2001; Kopp, 1982), começando-se a desenvolver a regulação emocional, que se refere à capacidade de gerir a excitação emocional e apoiar respostas adaptativas (Calkins, Smith, Gill, & Johnson, 1998; Karreman et al., 2006). Assim, a regulação emocional envolve processos intrínsecos e extrínsecos que permitem avaliar, iniciar/evitar, inibir/manter ou modular a ocorrência, forma, intensidade ou duração de estados emocionais internos, processos fisiológicos e atencionais, estados motivacionais e/ou comportamentos associados à emoção em favor de uma adaptação

biológica e/ou social ou de objetivos individuais (Eisenberg & Spinrad, 2004; Thompson, 2011; Thompson, 1991). Contrariamente, a negatividade ou labilidade emocional associa-se à exibição de afeto negativo desregulado (Shaffer, Suveg, Thomassin, & Bradbury, 2012).

Por sua vez, a expressão emocional serve para manifestar emoções e comunicar sentimentos e/ou necessidades, servindo várias funções adaptativas tais como a regulação fisiológica e a comunicação social (Shariff & Tracy, 2011). Ao longo do crescimento, as crianças vão aprendendo que emoções expressar em determinadas situações, comunicando as suas necessidades e respondendo às solicitações e necessidades dos outros. Deste modo, e sendo a expressão emocional um mecanismo de partilha e comunicação, aprender a expressar emoções é uma característica fundamental do desenvolvimento socioemocional saudável (Chaplin & Aldao, 2013; Shariff & Tracy, 2011). Adicionalmente, a capacidade para expressar diferentes emoções de formas socialmente apropriadas e de acordo com o contexto facilita o desenvolvimento de relações sociais (Halberstadt, Denham, & Dunsmore, 2001a; Saarni, 1999). A expressão de emoções positivas (e.g. interesse e alegria) parece promover e facilitar o desenvolvimento de laços sociais, pois as crianças costumam preferir os pares que expressam mais emoções positivas (Izard, 2002; Lindsey, 2017), enquanto que a expressão emocional negativa pode dificultar as relações com pares (Arsenio, Cooperman, & Lover, 2000).

Alguns estudos evidenciam diferenças entre rapazes e raparigas nas três dimensões da competência emocional durante a infância. Nomeadamente, as raparigas parecem demonstrar mais consciência das próprias emoções (Lambie & Lindberg, 2016), maior conhecimento emocional (Schultz, Izard & Ackerman, 2000) e maior regulação emocional do que os rapazes (Shewark & Blandon, 2015). Além disso, parecem apresentar mais expressões de alegria e de emoções internalizadas (e.g. tristeza), enquanto que os rapazes expressam mais emoções externalizadas, tais como a raiva (Chaplin & Aldão, 2013; Chaplin, Cole, & Zahn-Waxler, 2005). Estas diferenças podem dever-se a diferenças biológicas inatas nos níveis de reatividade ou a uma socialização emocional que reforça esta diferenciação e tem por base os papéis de gênero culturalmente estabelecidos (Chaplin, 2015; Chaplin & Aldão, 2013; Chaplin et al., 2005; Morris et al., 2002; Morris, Silk, Steinberg, Myers, & Robinson, 2007).

As crianças mais velhas tendem a apresentar um melhor conhecimento emocional e um uso mais eficaz de regras de exibição emocional, tem capacidades de regulação emocional

mais complexas e tendem a utilizar estratégias cognitivas para lidar com as emoções, resultado do maior desenvolvimento em termos físicos, cognitivos e de habilidade sociais. Adicionalmente, expressam menos emoções negativas com os pares, tais como raiva ou tristeza, do que as crianças mais novas (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007; Stettler & Katz, 2014).

3. Ajustamento Psicossocial e Aceitação Pelos Pares

As habilidades sociais e as relações com pares bem-sucedidas constituem-se como uma característica importante do funcionamento adaptativo na infância e posterior ajustamento psicossocial (Bandon, Calkins, Grimm, Keane, & O'Brien, 2010; Domitrovich, Durlak, Staley, & Weissberg, 2017). Este último, por sua vez, engloba a capacidade de integração e adaptação ao contexto e a capacidade de responder adequadamente às demandas do meio ambiente, atingindo os objetivos pessoais de forma socialmente adaptada (Madariaga, Arribillaga, & Zulaika, 2014). Na infância, o ajustamento psicossocial é evidenciado na escola e no ambiente familiar (Piqueras, Mateu-Martínez, Cejudo, & Pérez-González, 2019) e os relacionamentos com pares constituem-se particularmente como um aspeto determinante do bem-estar e do ajustamento psicossocial infantil (Mavroveli, Petrides, Sangareau, & Furnham, 2009; Domitrovich et al., 2017).

A aceitação pelos pares está intimamente associada à qualidade das relações entre pares, que são influenciadas pelos comportamentos pró-sociais, ou seja, comportamentos exibidos voluntariamente em benefício dos outros e moldados pela consistência emocional e competência social. Esses comportamentos, que se constituem como habilidades sociais, podem incluir atitudes como compartilhar, orientar, ter empatia, colaborar, compreender o outro, fornecer ajuda e apoio, entre outros (Gulay, 2011). Neste sentido, a aceitação pelos pares implica a validação social dos comportamentos da criança, que podem ser potenciados ou melhorados se a criança interagir com pais competentes e orientadores ao longo do seu desenvolvimento e alcançar uma competência emocional adequada (Wilson et al., 2014).

É através da aprendizagem socioemocional que as crianças adquirem e aplicam o conhecimento e as habilidades necessárias para compreender e gerir emoções, demonstrar empatia pelos outros e estabelecer e/ou manter relações positivas, alcançando a competência socioemocional (Weissberg, Durlak, Domitrovich, & Gullotta, 2015 *cit in* Domitrovich et al., 2017). Consequentemente, o desenvolvimento de uma competência socioemocional adequada associa-se também a uma melhor capacidade para exibir comportamentos

apropriados, evitar comportamentos agressivos, empregar soluções pró-sociais na resolução de problemas e desenvolver relações saudáveis com os pares (Dymnicki, Weissberg, & Henry, 2011; Smith, 2001; Trentacosta & Fine, 2010). O conhecimento emocional, em particular, tem sido considerado como um forte preditor da aceitação pelos pares (Mostow, Izard, Fine, & Trentacosta, 2002), uma vez que fornece as bases necessárias à comunicação emocional (essencial nas relações sociais), permite uma maior precisão na identificação e interpretação dos sinais sociais e facilita o uso de emoções e comportamentos pró-sociais (Alves & Cruz, 2010; Lemerise & Arsenio, 2000; Rivera & Dunsmore, 2011).

Assim, de um modo geral, a aceitação pelos pares de uma criança pode ser definida através das preferências e rejeições que a mesma recebe por parte do grupo de pares, sendo esta uma medida frequentemente utilizada como indicador do ajustamento psicológico e social ao longo do desenvolvimento (Rubin, Coplan, Chen, Bowker, & McDonald, 2011; Zettergren, 2005;). Um método muito usado na investigação para medir a aceitação pelos pares consiste nas técnicas sociométricas, nomeadamente o modelo proposto por Coie e colaboradores (1982) no qual as crianças indicam um número limitado de nomeações positivas e negativas para brincar ou trabalhar.

4. Impacto da Meta-Emoção Parental no Ajustamento Psicossocial

Recentemente, Katz e colaboradores sugeriram um modelo conceptual que associa a meta-emoção parental aos três principais aspetos da competência emocional que, por sua vez, exercem um papel fundamental no ajustamento psicossocial e na interação com pares (Figura 1). Mais concretamente, o modelo pressupõe que uma meta-emoção parental positiva (emotion coaching philosophy) potencia diretamente o conhecimento, regulação e expressão emocionais dos filhos, e indiretamente o ajustamento psicossocial e qualidade da relação com pares (Katz et al., 2012). Seguidamente, serão sistematizados alguns dados empíricos relativos à relação entre as variáveis do modelo.

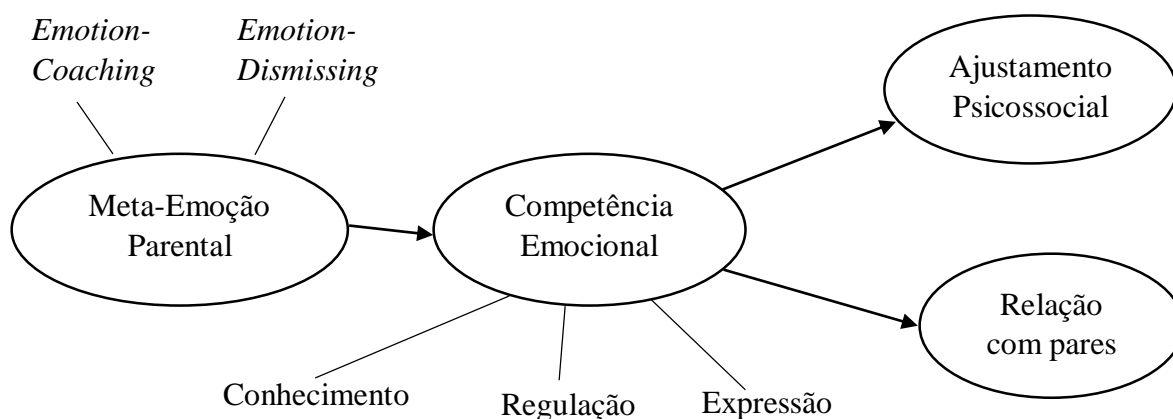


Figura 2 – Esquema adaptado do modelo de Katz e colaboradores (2012)

4.1 Meta-Emoção Parental e Competência Emocional

A competência emocional das crianças desenvolve-se, pelo menos em parte, no ambiente familiar e dentro do contexto de socialização emocional por parte dos pais, constituindo-se estes como importantes fontes de apoio socioemocional para os filhos (Gulseven et al., 2018; Perlman et al., 2008). Do mesmo modo, vários estudos parecem indicar que a meta-emoção parental exerce influência na competência emocional e no ajustamento socioemocional das crianças em várias idades, beneficiando o seu ajustamento psicossocial e relação com pares (Katz et al., 2012).

As respostas e reações parentais perante as emoções das crianças têm sido particularmente associadas ao desenvolvimento da competência emocional das mesmas, sendo consideradas como importantes estratégias de socialização emocional, especialmente quando se trata de emoções consideradas como negativas no contexto social (e.g. raiva, medo ou tristeza) (Eisenberg, Spinrad, & Eggum, 2010; Eisenberg, Fabes & Murphy, 1996; Eisenberg et al., 1998). De acordo com Ramsden e Hubbard (2002), aprender a lidar com este tipo de emoções constitui um desafio para as crianças, sendo que a partir da idade pré-escolar, quando a criança começa a estabelecer interações sociais mais complexas (Havighurst, Wilson, Harley, & Prior, 2009; Morris et al., 2007), a forma como os pais lidam com as próprias emoções e com as emoções dos filhos constitui uma fonte de aprendizagem e experiência particularmente relevante para o desenvolvimento da competência emocional (Sroufe, 1996).

Os pais que validam as emoções negativas das crianças transmitem-lhes a ideia que essas emoções são uma parte normativa da vida diária e que os sentimentos das crianças são justificados. Contrariamente, os pais que minimizam as emoções negativas ou repreendem

as crianças por as exibirem transmitem-lhes que essas emoções não são importantes ou levam-nas a interpretá-las como algo mau e ameaçador, limitando o desenvolvimento de estratégias regulatórias (Eisenberg et al., 1996; Eisenberg et al., 1998). Por este motivo, essas reações desfavoráveis às demonstrações emocionais negativas das crianças têm sido associadas a uma pior regulação emocional, pois modelam o desenvolvimento de uma regulação emocional mal-adaptativa e dificultam a compreensão emocional (Eisenberg & Fabes, 1994). Em crianças de idade pré-escolar e escolar, as investigações sugerem que as reações negativas dos socializadores às demonstrações emocionais e emoções negativas das crianças, tais como punição ou desencorajamento, contribuem para que as crianças aprendam gradualmente a esconder a sua expressão emocional aberta, a considerar essas emoções como ameaçadoras e a evitar oportunidades de exploração do seu significado e de estratégias para lidar com as mesmas (Eisenberg, et al., 1998; Eisenberg et al., 1996; Gottman et al., 1996).

No que concerne ao conhecimento emocional, o desenvolvimento do mesmo na infância parece estar associado ao ambiente social e ao clima emocional da criança em casa e na escola, ou seja, a aprendizagem sobre as emoções é adquirida através das interações afetivas com os pais e da forma como estes modelam a expressão emocional, o discurso emocional e as ações associadas às emoções (Izard et al., 2011). Quando os pais são emocionalmente expressivos e responsivos, promovem uma expressividade emocional positiva, aceitam e encorajam a expressão emocional nos seus filhos, as crianças parecem compreender melhor as emoções e estar mais informadas sobre as situações emocionais (Denham & Kochanoff, 2002; Perlman et al., 2008). Também através do discurso emocional, impulsionado pela crença na importância de prestar *coaching* emocional, os pais ajudam a melhorar a compreensão dos filhos relativamente aos seus próprios estados emocionais e aos estados emocionais dos outros e ensinam-nos a responder adequadamente às experiências emocionais (Brown & Dunn, 1991; Rivera & Dunsmore, 2011; Wang & Fivush, 2005). As conversas familiares e as explicações maternas sobre emoções parecem estar longitudinalmente relacionadas com uma melhor compreensão emocional em crianças pequenas (Brown & Dunn, 1991; Dunn, Brown, & Beardsall, 1991). Em crianças de idade escolar, um estudo recente revelou que a atitude de rotular emoções e a própria capacidade dos pais para reconhecer emoções contribuem para o conhecimento emocional das crianças (Castro, Halberstadt, Lozada, & Craig, 2015).

Contudo, a interação com os pais e as múltiplas relações interpessoais que vão estabelecendo ajudam as crianças não só a compreender as emoções como também a melhorar a sua autorregulação (Gulseven et al., 2018; Karreman et al., 2006). As habilidades de regulação emocional das crianças também começam a desenvolver-se dentro do contexto familiar, onde aprendem as regras e expectativas para a expressão e modulação da emoção (Shewark & Blandon, 2015). Os pais podem ensinar ou orientar diretamente as crianças na aprendizagem de estratégias de autorregulação emocional ou podem influenciá-los indiretamente através da gestão das demandas emocionais da família (Thompson & Meyer, 2007). Durante qualquer um destes processos, as crenças e valores que os pais têm relativamente à emoção são incorporados em práticas específicas de socialização emocional que influenciam na transmissão de características de resposta emocional e que podem então ser mais ou menos adaptativas e facilitar ou atrapalhar o desenvolvimento emocional adaptativo das crianças (Baker, Fenning, & Crnic, 2011; Meyer, Raikes, Virmani, Waters, & Thompson, 2014; Shewark & Blandon, 2015).

Em alguns estudos, verificou-se que as crenças que os pais de crianças de idade pré-escolar têm face à importância de prestar atenção às emoções dos filhos, aceitá-las e geri-las motivaram esforços de socialização emocional mais favoráveis que, por sua vez, permitem que os filhos desenvolvam estratégias construtivas de regulação emocional (Meyer et al., 2014). Pelo contrário, as reações negativas e estratégias não apoiadas dos pais às emoções negativas das crianças associam-se a dificuldades na regulação emocional a um mau funcionamento social, e alguns destes resultados verificam-se de forma longitudinal (Morris et al., 2007; Shewark & Blandon, 2015). Em geral, o ensino, encorajamento e orientação do comportamento da criança têm sido identificados como promotores do desenvolvimento de habilidades de regulação emocional, enquanto que as respostas de rejeição, minimização, crítica ou punição fragilizam-na (Karreman et al., 2006) e podem resultar na manutenção ou aumento da excitação emocional e na exibição de comportamentos desregulados no futuro (Buck, 1984 *cit in* Eisenberg et al., 1996). Alguns estudos indicam também que a expressividade negativa da família, a reduzida aceitação das emoções negativas das crianças de idade escolar e as práticas de emotion *dismissing* se associam a uma pior regulação emocional e a mais agressividade e problemas de comportamento, enquanto que o *coaching* parental perante as emoções negativas tiveram efeitos protetores no ajustamento das crianças, contribuindo inclusive para uma menor labilidade emocional (Lunkenheimer, Shields, & Cortina, 2007; Ramsden & Hubbard, 2002)

Por fim, quando à expressão emocional, no contexto familiar experienciam-se frequentemente emoções positivas e negativas intensas, constituindo-se desde logo como um contexto primordial de expressão emocional que se influencia mutuamente. Assim sendo, as reações parentais às emoções dos filhos e as conversas que mantêm com eles sobre as emoções influenciam o modo como as crianças expressam as suas emoções e como interpretam as experiências e expressões emocionais dos outros (Halberstadt & Eaton, 2002). A aceitação e encorajamento da expressão emocional por parte dos pais, assim como o encorajamento, o treino e apoio na resolução de problemas e a discussão sobre emoções promovem uma expressão emocional adequada e uma melhor competência socioemocional (Eisenberg et al., 1998; Jones, Eisenberg, Fabes, & MacKinnon, 2002) enquanto que a supressão, punição ou minimização podem inibir a expressão emocional aberta e parecem estar associadas ao armazenamento das emoções negativas e aumento da labilidade emocional por parte das crianças, aumentando a probabilidade de respostas desadaptativas em situações semelhantes (Buck, 1984 *cit in* Eisenberg et al., 1996). Além disso, ao reagirem negativamente, não ensinam estratégias adequadas para lidar com as emoções, pelo que as reações parentais negativas parecem estar associadas a uma maior expressividade negativa e a uma menor competência socioemocional (Eisenberg et al., 2008; Jones et al., 2002).

4.2. Meta-Emoção Parental, Competência Emocional e Aceitação Pelos Pares

Algumas pesquisas realçam como preditores da relação com pares os comportamentos emocionalmente relevantes que as crianças exibem com os pares e as suas respostas ao comportamento dos outros, ou seja, o modo como as crianças gerem os comportamentos associados à emoção (Bandon et al., 2010). Principalmente a partir da idade pré-escolar, em que as crianças começam a formar as suas primeiras relações fora do ambiente familiar, a compreensão, regulação e utilização eficaz das emoções tornam-se aspetos essenciais (Perlman et al., 2008). Prevê-se que as crianças socialmente competentes sejam capazes de modular as suas emoções positivas e negativas e de implementar regras de exibição emocional apropriadas a cada situação (McDowell & Parke, 2000). Assim, para se compreender a relação entre a meta-emoção parental e a relação com pares, é necessário ter atenção ao desenvolvimento emocional, pois as crianças que não desenvolvem uma competência emocional adequada parecem demonstrar mais dificuldades de adaptação e relacionamento com pares e uma maior vulnerabilidade à rejeição social (Denham et al., 2003; Halberstadt et al., 2001b).

O conhecimento emocional das crianças parece estar associado com mais habilidades e comportamentos pró-sociais (Ensor, Spencer, & Hughes, 2011; Mostow et al., 2002) e menos comportamentos agressivos e de oposição (Denham et al., 2003; Schultz, Izard, & Bear, 2004). Crick & Dodge (1994) associaram as habilidades das crianças para reconhecer e interpretar emoções e a sua eficácia em evitar interações agressivas com os pares. Garner, Dunsmore, & Southam-Gerrow (2008), por sua vez, encontraram uma associação positiva entre a capacidade das crianças para explicar emoções e o comportamento pró-social, sugerindo que essa capacidade ajuda a serem mais sensíveis às emoções dos pares, assim como a expressar os seus sentimentos e comunicar os motivos das suas ações, facilitando a conexão entre emoções e comportamentos. Outras pesquisas mostram também que as crianças que conseguem interpretar melhor as emoções dos outros tendem a ser classificadas como mais socialmente qualificadas pelos professores e pares (Ensor et al., 2011; Lindsey & Colwell, 2003). Além disso, o conhecimento de situações emocionais parece estar negativamente associado com a agressão física (Garner et al., 2008) e, concomitantemente, as crianças agressivas parecem ser menos capazes de identificar as causas das emoções (Bohnert, Crnic, & Lim, 2003). Ao mesmo tempo, o conhecimento sobre emoções e situações emocionais, assim como as causas e consequências prováveis de determinadas demonstrações emocionais, pode ser usado para adaptar os comportamentos às situações e necessidades do outro (Garner et al., 2008) e poderá também contribuir para uma melhor eficácia na resolução do conflito entre pares (Dunn et al., 1991), por meio de uma maior sensibilidade e do discurso emocional, por exemplo.

As crianças conseguem identificar os pares com melhores ou piores habilidades sociais, sendo este um forte preditor da rejeição/aceitação (Keane & Calkins, 2004), pelo que a capacidade de regular emoções positivas e negativas, exibindo um comportamento socialmente apropriado e emocionalmente regulado, funciona também como critério de preferência por algumas crianças em detrimento de outras (Bandon et al., 2010). Assim, a regulação emocional, desenvolvida precocemente nas relações familiares e interação com os cuidadores, ajuda as crianças a modular a sua labilidade e facilita a interação social positiva e a solução eficaz de problemas sociais (Howse, Calkins, Anastopoulos, Keane & Shelton, 2003). Contrariamente, a falta dessa habilidade gera problemas comportamentais que dificultam as relações sociais bem-sucedidas (Bandon et al., 2010). A negatividade elevada e os *deficits* na regulação emocional têm sido associados a problemas de comportamento externalizados e dificuldades na relação com os pares (Bandon et al., 2010; Halligan,

Cooper, Fearon, Wheeler, Crosby, & Murray, 2013). Wilson e colaboradores (2014) mostravam que as crianças rejeitadas/agressivas são identificadas pelos adultos como tendo pior regulação emocional e comportamental, sendo mais propensas a experienciar rejeição pelos pares ou isolamento social. Do mesmo modo, algumas investigações indicam a expressão inapropriada de raiva pode prejudicar a função comunicativa das emoções, impedindo a troca de mensagens emocionais adequadas e podendo originar rejeição pelos pares e isolamento social (e.g. Locke, Seifer, Miller, & Heinze, 2015).

Por fim, a expressividade emocional também detém um papel importante na qualidade das relações com pares das crianças. A expressão de emoções positivas parece contribuir para os comportamentos sociais mais positivos (Kostelnik, Whiren, Soderman, & Gregory, 2005; Stefan, 2008) e facilita a interação social, sendo importante na promoção e manutenção de relações positivas com os pares (Sallquist et al., 2009; Walter & LaFreniere, 2000; Lindsey, 2017). As emoções positivas de interesse e alegria, assim como o próprio sorriso, parecem facilitar e motivar a interação social e a compreensão dos processos sociais, suscitando atratividade e associando-se a uma maior aceitação pelos pares (Abe, Beetham e Izard, 2002; Schultz, Izard, Stapleton, Buckingham-Howes, & Bear, 2009). Contrariamente, a expressão recorrente de emoções negativas, tais como raiva ou medo, constitui um risco para o desajustamento social e pode motivar a agressividade, o afastamento social e a rejeição pelos pares (Schultz et al., 2009). Em geral, os estudos realizados salientam associações existentes entre as expressões negativas de raiva, tristeza e medo e o nível de aceitação social (Dougherty, 2006; Schultz et al., 2009).

Em suma, o conhecimento emocional mais abrangente e a consequente regulação emocional e expressão positiva e construtiva de emoções permitem um desenvolvimento e funcionamento socioemocionais mais adequados (Castro et al., 2016; Izard et al., 2011). Através de um bom conhecimento emocional e de um contexto social de apoio, as crianças podem aprender a utilizar a energia e a motivação associadas à excitação emocional para fins construtivos. Do mesmo modo, o reconhecimento e compreensão das expressões e reações emocionais dos outros contribui também para a comunicação social (Izard et al., 2011) e para o desenvolvimento de interações sociais bem-sucedidas (Denham et al., 2003; Halberstadt et al., 2001). Consequentemente, as crianças que desenvolvem comportamentos sociais positivos são mais aceites pelos pares e demonstram colaboração e cooperação nos grupos de pares (Hay & Pawlby, 2003; Kostelnik et al., 2005; Ladd & Profilet, 1996).

Tendo tudo isto em conta, ao influenciar a competência emocional das crianças, a meta-emoção parental e os comportamentos de socialização emocional podem também afetar indiretamente a interação das crianças com os pares. A investigação revela que os filhos de pais com maior consciência, aceitação e discussão das emoções tendem a mostrar uma maior capacidade de identificar e compreender as emoções nos outros (Dunn et al., 1991) e de regular as suas emoções (Denham & Auerbach, 1995; Fivush, 2007). Da mesma forma, quando os pais adotam essa perspetiva de *coaching* emocional, os seus filhos parecem apresentar menos agitação fisiológica e menos interações negativas com pares (Gottman et al., 1996), assim como habilidades de regulação emocional e comportamental (Shortt, Stoolmiller, Smith-Shine, Mark, & Sheeber, 2010). Ainda, segundo Eisenberg e colaboradores (1996) as reações parentais às emoções negativas dos filhos associam-se com o funcionamento social positivo das crianças e o encorajamento parental perante a expressão de emoções negativas estaria relacionado a estratégias de enfrentamento mais positivas. Pelo contrário, uma meta-emoção parental negativa, em que a atitude dos pais se baseia na desconsideração de emoções e na falta de investimento na discussão e reflexão sobre as mesmas, adotando reações punitivas ou de minimização, tem sido associada a problemas externalizados durante a infância e adolescência (Katz & Hunter, 2007; Lunkenheimer et al., 2007; Shortt et al., 2010). No período escolar, as reações parentais negativas, tais como punição ou minimização, parecem estar associadas a uma menor capacidade de encontrar resoluções construtivas (e.g. busca de apoio) e a uma maior tendência para o enfrentamento evitativo em situações de conflito entre pares (Eisenberg & Fabes, 1994; Eisenberg et al., 1996).

Em geral, os estudos mostram que a meta-emoção parental tem um papel de relevo no seu desenvolvimento ajustado, na promoção de competências sociais e emocionais e na sua capacidade de autorregulação (Rivera & Dunsmore, 2011; Knafo & Plomin, 2006 cit in Barreiros & Cruz, 2012). Ao mesmo tempo, as atitudes de orientação, aceitação, e sensibilidade perante a criança estabelecem-se como um modelo positivo para os filhos e têm também um efeito positivo na adaptação emocional e social, reforçando a realização de comportamentos pró-sociais (Gulay, 2011).

Posto isto, as crianças cujos pais investem mais no *coaching* emocional tendem a ser socialmente mais adaptadas e a ter maior competência sociaemocional e melhores relacionamentos entre pares do que as crianças cujos pais descartam as emoções (Denham, Mitchell-Copeland, Strandberg, Auerbach, & Blair, 1997; Gottman et al., 1996). A atitude

encorajadora das mães de crianças de idade pré-escolar parece funcionar como reforço dos comportamentos pró-sociais das crianças e reduziu os níveis de agressividade (Liu, Chen, Zhen, Chen, & Wang, 2009). De igual modo, as conversas e explicações parentais sobre as emoções ajudam as crianças a lidar com situações emocionalmente excitantes (Shipman & Zeman, 2001) e têm sido indicadas como preditores do comportamento pró-social com os pares (Garner et al., 2008), promovendo tentativas por parte das crianças em compreender o estado emocional do outro e associando-se à demonstração de empatia, responsividade e comportamento pró-social em pré-escolares (e.g. Denham & Groot, 1992; Garner, 2003; Garner et al., 2008).

Se, pelo contrário, as crianças estão sujeitas a comportamentos e expressões emocionais negativas e desreguladas no seu ambiente familiar ou na interação com os pais, assim como atitudes de punição e desvalorização, é provável que repliquem esses comportamentos com os pares. Vários estudos, em diferentes culturas, mostram que as atitudes duras e negativas dos cuidadores têm um efeito negativo nos comportamentos pró-sociais das crianças, especialmente na empatia (e.g. Moreno, Klute, & Robinson, 2008; Robinson & Eltz, 2004; Zhou et al 2002 *cit in* Gulay, 2011). No fundo, as atitudes negativas estabelecem-se como exemplos comportamentais negativos para as crianças, diminuem a sua autoconfiança e fazem com que desenvolvam uma auto percepção negativa. Consequentemente, essas crianças podem desenvolver relacionamentos problemáticos também com os pares (Valiente, Eisenberg, Fabes, Shepard, Cumberland, & Losoya, 2004). Katz e Windecker-Nelson (2004) descobriram que as mães de crianças com problemas de conduta eram menos propensas a prestar *coaching* emocional aos seus filhos e um estudo de Wilson e colaboradores (2014) mostrou que os pais de crianças pré-escolares mais populares entre os pares tendiam a demonstrar mais *coaching* emocional do que os pais de crianças rejeitadas/agressivas, e que o *coaching* emocional materno moderou a relação entre o estatuto social das crianças e a regulação emocional. Estes autores, assim como Shortt e colaboradores 2010, mostraram que o *coaching* emocional parental pode facilitar o desenvolvimento de habilidades de autorregulação nas crianças e está associado a uma melhor regulação emocional em crianças com problemas sociais e de conduta.

Poucos estudos analisaram diretamente a competência emocional como mediador entre a relação da MEP e o ajustamento socioemocional das crianças, mas há algumas evidências, focadas essencialmente na regulação emocional, que indicam que essas habilidades regulatórias medeiam a relação entre a MEP e os comportamentos externalizados e

internalizados, as habilidades sociais e o ajustamento psicossocial, inclusive em crianças de idade escolar (Cunningham, Kliewer, & Garner 2009; Gottman et al., 1996), confirmando a existência de relações diretas entre a MEP e a competência emocional das crianças, sendo que esta medeia a relação entre a MEP e a qualidade do relacionamento entre pares.

Em conclusão, a meta-emoção parental parece deter um papel relevante nas três dimensões da competência emocional das crianças e, conseqüentemente, no seu ajustamento psicossocial e qualidade das relações com pares. Uma vez que o construto da meta-emoção parental é relativamente recente na área da parentalidade e que a literatura existente se foca maioritariamente na idade pré-escolar (Stettler & Katz, 2014) e na regulação emocional, o presente estudo surgiu com o objetivo de melhor compreender o papel da meta-emoção parental e da competência emocional e na aceitação pelos pares das crianças de idade escolar.

Capítulo II: Apresentação do Estudo Empírico

1. Objetivos, questões e hipóteses de investigação

Este estudo visa analisar o impacto que a meta-emoção parental e a competência emocional das crianças assumem na aceitação pelos pares. Para tal, será testado o papel mediador que a competência emocional assume na relação entre a meta-emoção parental e a aceitação pelos pares. Serão testados dois Modelos de Equações Estruturais (MEE) que permitirão analisar os efeitos directos (predição) e indirectos (mediação) da metaemoção parental (positiva e negativa) e da competência emocional na aceitação pelos pares. Assim, testaremos o Modelo da Meta-emoção Parental Positiva (MMEPP) que analisa o papel mediador da competência emocional na relação entre a meta-emoção parental positiva (MEPP) e a aceitação pelos pares e o Modelo da Meta-Emoção Parental Negativa (MMEPN) que analisa o papel mediador da competência emocional na relação entre a meta-emoção parental negativa (MEPN) e a aceitação pelos pares. Neste estudo será ainda testado o impacto do NSE da família no MMEPP e MMEPN.

Questão 1: A competência emocional (conhecimento, regulação, labilidade e expressão emocional positiva e negativa) medeia a relação entre as reações parentais positivas e negativas e a aceitação pelos pares?

H1: As reações parentais positivas predizem a aceitação pelos pares

H2: O conhecimento emocional medeia a relação entre as reações parentais positivas e a aceitação pelos pares.

H3: A regulação emocional medeia a relação entre as reações parentais positivas e a aceitação pelos pares

H4: A labilidade emocional medeia a relação entre as reações parentais positivas e a aceitação pelos pares

H5: A expressão emocional positiva medeia a relação entre as reações parentais positivas e a aceitação pelos pares

H6: A expressão emocional negativa medeia a relação entre as reações parentais positivas e a aceitação pelos pares

H7: As reações parentais negativas predizem a aceitação pelos pares

H8: O conhecimento emocional medeia a relação entre as reações parentais negativas e a aceitação pelos pares.

H9: A regulação emocional medeia a relação entre as reações parentais negativas e a aceitação pelos pares

H10: A labilidade emocional medeia a relação entre as reações parentais negativas e a aceitação pelos pares

H11: A expressão emocional positiva medeia a relação entre as reações parentais negativas e a aceitação pelos pares

H12: A expressão emocional negativa medeia a relação entre as reações parentais negativas e a aceitação pelos pares

Questão 2: Qual o impacto do NSE da família no MMEPP e MMEPN?

H13: Os anos de escolaridade das mães influenciam o MMEPP

H14: Os anos de escolaridade das mães influenciam o MMEPN

2. Método

2.1 Participantes

Participaram neste estudo 87 crianças (45 do género masculino) com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos ($M = 8.23$; $DP = 0.99$), pertencentes a 2 turmas do 2ºano de escolaridade e 2 turmas do 4ºano de escolaridade de um colégio privado do Porto. Neste estudo participaram ainda 4 professoras titulares de turma e 87 mães. Relativamente à escolaridade das mães, 2 (2.3%) concluíram o 3º Ciclo do Ensino Básico, 12 (13.8 %) completaram o Ensino Secundário, 67 (77%) eram licenciadas e/ou mestres e os restantes 6 (6.9%) obtiveram o grau de doutor. Assim, a escolaridade das mães varia entre 9 e 23 anos ($M = 16.68$; $DP = 2.85$).

2.2 Instrumentos e medidas

2.2.1 Questionário de Caracterização da Criança e do Contexto Familiar

O Questionário de Caracterização da Criança e do Contexto Familiar, preenchido pelas professoras, permitiu recolher informações sobre a data de nascimento, género, número de retenções da criança e anos de escolaridade dos pais, assim como verificar os critérios de integração na amostra.

O nível socioeconómico foi definido a partir dos anos de escolaridade da mãe, uma vez que existem vários resultados que reforçam o valor preditivo desta variável face aos resultados observados nas crianças e a forma como os pais exercem a parentalidade (Cruz, 2013; Hoff, Laursen, & Tardif, 2002).

2.2.2 Reações Parentais às Emoções Negativas (RPEN)

A Meta-Emoção Parental foi avaliada através escala de *Reações Parentais às Emoções Negativas* (RPEN, Alves & Cruz, 2011), a versão portuguesa da *Coping with Child Negative Emotions Scale* (CCNES, Fabes, Eisenberg & Bernzweig, 1990).

O RPEN é um questionário de autorrelato que avalia as reações parentais às emoções negativas dos filhos em cenários desafiadores, sendo constituído por duas escalas: Reações Parentais Positivas (RPP) e Reações Parentais Negativas (RPN), cada uma englobando três subescalas. A escala RPP inclui as subescalas de Encorajamento (comportamentos de encorajamento da expressão emocional), Resolução (prestação de apoio na resolução do problema que causou a emoção negativa, ou seja, reações centradas no problema) e Distração (utilização de estratégias para fazer a criança se sentir melhor, ou seja, reações centradas na emoção). A escala RPN, por sua vez, engloba as subescalas de Aborrecimento (desconforto e perturbação dos pais perante a expressão de emoções negativas pela criança), Punição (punição verbal ou física dos pais face à expressão de emoções negativas da criança) e Minimização (desvalorização da reação emocional negativa ou do problema que a despoletou).

O RPEN apresenta 12 cenários correspondentes a situações quotidianas nas quais a criança apresenta emoções negativas (e.g., zanga, medo, ansiedade e frustração) e, para cada cenário, são apresentadas seis reações parentais representativas das seis subescalas enunciadas acima, perfazendo um total de 72 itens (12 cenários x 6 reações parentais possíveis). Os pais devem avaliar a probabilidade de manifestarem cada uma dessas reações utilizando uma escala de Likert de 7 pontos (1: *nada provável* a 7: *muito provável*).

As escalas e subescalas revelaram valores de *alpha* de Cronbach elevados. A escala RPP apresenta valores de .91 e a RPN de .87. A consistência interna nas subescalas de Aborrecimento, Minimização e Punição apresenta valores de .68, .87 e .82, respetivamente. Nas subescalas Resolução, Encorajamento e Distração apresenta valores de .82, .86 e .83, respetivamente.

2.2.3 Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (EACE)

O conhecimento emocional foi avaliado através da *Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional* (EACE, Alves, Cruz, Duarte & Martins, 2008), versão portuguesa do *Assessment of Children's Emotion Skills* (ACES, Schultz, Izard, & Bear, 2004).

A EACE é constituída por três subescalas: Expressões Faciais, Situações Emocionais e Comportamentos Emocionais. Em cada uma destas subescalas, o conhecimento emocional da criança é estudado através de cinco emoções: alegria (contente), tristeza (triste), raiva (zangada), medo (assustada/o) ou emoção ambígua (normal) (Alves et al., 2008). A emoção “normal” refere-se a comportamentos, situações sociais ou expressões faciais ambíguas ou menos evidentes.

A subescala das Expressões Faciais é constituída por 20 itens e pretende analisar a compreensão que as crianças têm das expressões faciais observadas nos outros. Para tal, são utilizadas 20 fotografias (4 fotografias x 5 emoções) de crianças de idade escolar, de ambos os géneros, manifestando as cinco expressões emocionais acima referidas. Face a cada fotografia, a criança entrevistada deve identificar como se sente a criança representada em cada uma das 20 fotografias (contente, triste, assustada/o, zangada/o ou normal). As subescalas dos Comportamentos e das Situações Emocionais, por sua vez, são constituídas por 15 vinhetas cada uma (3 comportamentos/situações x 5 emoções), face às quais a criança também terá que decidir como é que a criança referida na vinheta se está a sentir (contente, triste, assustada/o, zangada/o ou normal).

A EACE permite obter um indicador do conhecimento emocional através do cálculo total da Pontuação Emocional Correta (PEC), que reflete o somatório do número de vezes que cada criança respondeu corretamente aos itens relacionados com a alegria, tristeza, zanga e medo ao longo das três subescalas. Calculou-se o *alpha* de Cronbach standardizado deste indicador (Marôco & Garcia-Marques, 2010), tendo-se verificado uma consistência interna razoável ($\alpha = .61$).

2.2.4 Emotion Regulation Checklist (ERC)

A regulação emocional foi avaliada através da Escala de Regulação Emocional (ERE, Alves & Cruz, 2010), a versão portuguesa da *Emotion Regulation Checklist* (ERC, Shields & Cichetti, 1997). Os 24 itens desta escala foram preenchidos pelo professor e avaliam duas subescalas: (a) Labilidade/Negatividade, que se refere à falta de flexibilidade, à ativação emocional, à reatividade, à desregulação de zanga e à labilidade do humor da criança e (b) Regulação Emocional, que avalia o nível de expressões emocionais socialmente apropriadas, a empatia e a autoconsciência emocional da criança.

Os itens são cotados numa escala de Likert de 4 pontos (1: nunca a 4: sempre). É possível calcular uma nota de Labilidade Emocional e uma nota de Regulação Emocional, recorrendo à média dos itens que integram cada uma das subescalas.

A Labilidade Emocional demonstrou valores de *alpha* de Cronbach de .87 e a Regulação Emocional de .81.

2.2.5 Differential Emotions Scale (DES-VIII)

A expressão emocional foi avaliada pelos professores através de uma versão traduzida do *The Differential Emotions Scale-Form VIII* (DES-VIII; Schultz, Izard & Bear, 2004). O DES-VIII é um questionário de heteroavaliação composto por oito itens com uma escala de Likert de 6 pontos (1: *muito raramente* a 6: *muito frequentemente*), que tem como objetivo identificar a frequência com que as crianças manifestam as emoções de interesse, alegria, tristeza, raiva, medo, vergonha e culpa quando interagem com os pares. Foi calculado um *score* total da Expressão Emocional Positiva (EEP) que resulta da média das manifestações de interesse e alegria e da Expressão Emocional Negativa (EEN), que se refere ao cálculo da média das manifestações de tristeza, raiva, medo, vergonha e culpa.

2.2.6 Aceitação pelos pares

Para avaliar a aceitação pelos pares, foi aplicado um questionário sociométrico segundo o método de pontuação padronizada proposto por Coie e colaboradores (1982), que envolve nomeações positivas/preferências e negativas/rejeições por parte dos pares nos momentos de recreio (“brincar no recreio”). As crianças indicaram cinco colegas da turma com os quais mais gostariam de brincar e outros cinco com quais menos gostariam de brincar. Aplicados os questionários, os dados foram introduzidos no programa *Walsh Classroom Sociometrics*, que fornece um gráfico de nomeações que identifica o número de rejeições e preferências recebidas por cada sujeito, sendo posteriormente calculados os valores padronizados das preferências e rejeições recebidas por cada um dos sujeitos. No presente estudo, utilizamos o *score* da Preferência Social, que consiste na diferença entre o número de nomeações positivas e negativas (Coie, Coppotelli, & Dodge, 1982; Košir & Pečjak, 2005). As crianças com valores mais altos na preferência social são mais aceites pelos pares (Cillessen & Bukowski, 2000).

2.3 Procedimento

Neste estudo temos um método de amostragem por conveniência. Os participantes deste estudo estão integrados num projeto de investigação-ação mais amplo que visa a promoção do sucesso nas transições escolares.

Numa fase inicial foram estabelecidos contactos informais com a Direção do Colégio de forma a avaliar a sua disponibilidade para colaborar na investigação. Asseguradas as condições necessárias para a recolha de dados, foram enviados os consentimentos informados aos professores titulares de turma e aos encarregados de educação. Seguidamente, procedeu-se à seleção dos participantes com base nos seguintes critérios: a) frequência do 2.º e 4.º ano de escolaridade, b) registo de não mais do que uma retenção escolar, c) desenvolvimento adequado ao seu nível etário, d) ausência de necessidades educativas especiais, e) integração na turma com o mesmo professor desde o início do ano letivo. Pretendeu-se ainda que os participantes se distribuíssem de forma razoavelmente homogénea de acordo com o género e a escolaridade dos pais.

Na recolha de dados esteve envolvido um investigador, previamente sujeito a um treino que implicou a administração dos instrumentos a crianças de idade escolar com o objetivo de se familiarizar com os instrumentos e clarificar eventuais dúvidas. Para cada instrumento aplicado, foi desenvolvido um Guia de Aplicação que deveria ser rigorosamente seguido.

A recolha de dados implicou três etapas diferenciadas. Na *primeira etapa* as professoras preencheram os Questionários de Caracterização da Criança e do Contexto Familiar, que visavam a caracterização sociodemográfica da amostra, e responderam também ao DES-VIII (Schultz, Izard & Bear, 2004), salientando-se que, no contexto escolar onde foi realizado este estudo, os professores titulares de turma monitorizam bissemanalmente as suas turmas nos espaços de recreio, observando as interações e as atividades que aí decorriam. Numa *segunda etapa*, no início do 2.º período letivo, foi aplicado o questionário sociométrico a todos os alunos de cada turma. Esta aplicação decorreu em contexto de sala de aula e na presença da professora, permitindo o esclarecimento de possíveis dúvidas por parte das crianças. Terminada a aplicação dos questionários sociométricos, realizou-se a codificação dos mesmos segundo as normas dos autores. Foi construída uma matriz sociométrica para cada criança através do programa *Walsh Classroom Sociometrics*. Os dados obtidos nas matrizes sociométricas foram posteriormente padronizados através do programa Excel, com vista à definição do índice de preferências e rejeições de cada participante para o “brincar no recreio”. No final desta avaliação junto da turma, foram distribuídos os protocolos de avaliação a serem preenchidos pelas mães, que incluíam o RPEN (Alves & Cruz, 2011). Numa *terceira etapa*, que decorreu em salas disponibilizadas na escola para o efeito, procedeu-se a uma entrevista individual às crianças, com uma duração média de 30 minutos, sendo administrada a EACE (Alves, *et al.*, 2006).

As crianças mostraram-se envolvidas e interessadas nas tarefas apresentadas, não revelando qualquer resistência aberta.

Finalmente, os dados recolhidos foram analisados, cotados e introduzidos numa base de dados com recurso ao software *Statistical Package for Social Sciences* (v. 21, SPSS, Inc., Chicago, IL.), onde se realizou a análise descritiva e correlacional deste estudo.

3. Plano Analítico

Tal como foi referido, os dados recolhidos foram primeiramente introduzidos numa base de dados, sendo analisados com recurso ao *IBM SPSS (Statistical Package for Social Sciences)* versão 25 para *Windows*. Numa primeira fase da análise, testou-se a aleatoriedade dos dados omissos através do Little's Missing Completely at Random (MCAR) Test (Little, 1988), confirmando-se o pressuposto ($p > .05$). Na análise dos dados omissos aplicamos o princípio da Análise de Casos Completos (ACC), no qual se considera apenas os indivíduos que têm dados em todas variáveis (Little & Rubin, 2002). Tendo em conta este princípio, excluímos um sujeito com omissão numa das variáveis analisadas.

A complexidade dos modelos hipotéticos em análise (MMEPP e MMEPN) exige a aplicação de técnicas multivariadas, como é o caso da Análise de Equações Estruturais (AEE). Os procedimentos estatísticos utilizados incluíram análises de estatística descritiva (i.e alfas de *Cronbach*, médias, desvios-padrão e correlações) e foram ainda analisados e assegurados os pressupostos inerentes aos testes estatísticos utilizados, nomeadamente o pressuposto de normalidade e homogeneidade das variâncias (Martins, 2011); os pressupostos inerentes a análises correlacionais, nomeadamente os princípios da linearidade, da aleatoriedade e da homocedasticidade; e os pressupostos do modelo de equações estruturais (Marôco, 2010). Analisou-se a normalidade univariada e multivariada da distribuição dos valores das variáveis, através dos coeficientes de assimetria (Sk , com $|Sk| < 3$), de curtose (Ku , com $|Ku| < 10$) e do coeficiente de Mardia. As expressões emocionais de medo e culpa comprometiam o pressuposto da normalidade multivariada, tendo-se excluído essas variáveis da análise de dados. Assegurou-se, também, a inexistência de *outliers* através da distância quadrada de Mahalanobis (D^2) (Kline, 2005).

Na fase da especificação do modelo estrutural, isto é, aquando do desenho formal do modelo teórico que testa as questões de investigação apresentadas, constatamos o incumprimento de um dos pressupostos dos MEE relativos ao tamanho da amostra, uma vez que são necessários 50 sujeitos por variável manifesta (Hamilton, Gagne & Hancock, 2003) ou cinco observações por cada parâmetro a estimar (Bagozzi & Yi, 1988). Assim, testaram-

se os modelos de medida de 2ª ordem (RPP e RPN) através da opção *Data Imputation* do Amos e estimaram-se os valores de todas as variáveis latentes de 1ª ordem, transformando-as em variáveis manifestas (von der Heide & Scott, 2007). Para as componentes da competência emocional e da aceitação pelos pares foram calculados os *scores* totais (variáveis manifestas).

A construção e validação dos modelos estruturais teve por base a metodologia de análise de equações estruturais (*Structural Equation Modeling* - SEM), com recurso ao software AMOS (v.25, SPSS, Inc., Chicago, IL.). O método que se utilizou para a estimação dos parâmetros desconhecidos, das diferentes trajetórias do modelo, foi o da máxima verossimilhança (*maximum likelihood*), que fornece as estimativas dos coeficientes padronizados das trajetórias (uma estimativa superior a 0.5 em valor absoluto indica uma associação forte), o desvio-padrão, a estatística Z teste (*critical ratio*) e o *p-value* (valores de $p < 0,05$ foram considerados como indicativos de trajetórias significativas). Posteriormente, e de modo a avaliar a qualidade do ajustamento do modelo proposto, utilizaram-se os índices definidos por Hu e Bentler (1999) e os valores de χ^2 . Este último apresenta limitações consoante o tamanho da amostra, da complexidade do modelo, ou quando os pressupostos de normalidade não são validados (Cheung & Rensvold, 2002). Assim, considera-se que o modelo apresenta um bom ajustamento quando os valores de *Comparative Fit Index* (CFI) são superiores a .95; os valores de *Standardized Root Mean Squared Residual* (SRMR) são menores que .08, e os valores de *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) são menores que .06. São, ainda, considerados aceitáveis valores CFI superiores a .90, e valores de SRMR e RMSEA até .10 (Hu & Bentler, 1999). Foram, também, utilizados índices que permitem a comparação entre modelos: *Akaike Information Criterion* (AIC) e *Modified Expected Cross-Validation Index* (MECVI). Nestes casos, quanto menor o valor apresentado, melhor o ajustamento do modelo (Arbuckle, 2008; Byrne, 2001; Hoyle, 1995; McDonald & Ho, 2002; Marôco, 2010).

No capítulo seguinte apresenta-se os resultados relativos à validação empírica dos modelos estruturais do MMEPP e do MMEPN.

Capítulo III: Apresentação dos Resultados

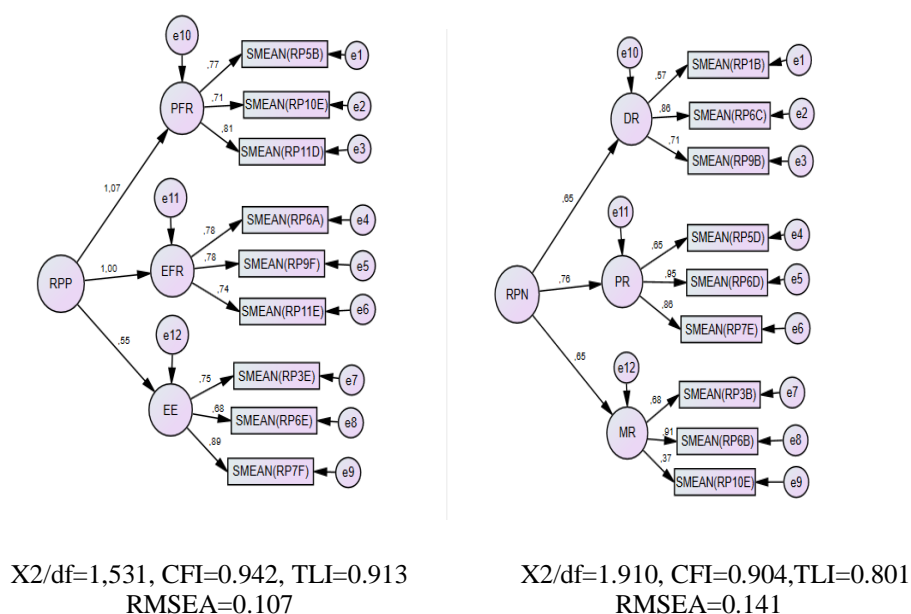
Este capítulo visa a apresentação dos resultados obtidos neste estudo. Numa *primeira parte* serão apresentadas as análises descritivas e correlacionais de todas as variáveis envolvidas no estudo. Numa *segunda parte*, atendendo ao objetivo do estudo e às questões colocadas, serão apresentados os resultados relativos à validação empírica dos dois modelos - MMEPP e MMEPN - bem como os resultados relativos ao impacto do NSE da família nos mesmos.

1. Análises Descritivas e Correlacionais

1.1 Meta-Emoção Parental

Considerando os pressupostos dos MEE implicados neste estudo e o tamanho da amostra foram testados dois modelos de medida de 2ª ordem – RPP e RPN – sendo que para cada fator foram considerados apenas os três itens com pesos fatoriais mais elevados, que corresponde ao mínimo necessário (DeVellis, 2003), obtendo-se bons índices de ajustamento para os dois modelos.

Figura 2: Modelos de 2ª Ordem das escalas RPP e RPN ajustados à amostra em estudo



Posteriormente, através da opção *Data Imputation* do Amos, estimaram-se os valores de todas as variáveis latentes de 1ª ordem, transformando-as em variáveis manifestas (von der Heide & Scott, 2007).

De modo a verificar as diferenças de género nas RPP e RPN foram realizados testes t para amostras independentes e não se verificam diferenças estatisticamente significativas.

1.2 Conhecimento Emocional

Relativamente ao conhecimento emocional, analisaram-se as correlações entre as subescalas do EACE (Alves et al., 2006) e verificou-se que as três subescalas estão correlacionadas de forma significativa e positiva entre si, ou seja, as escalas das Expressões Faciais, das Situações Emocionais e dos Comportamentos Emocionais interrelacionam-se de uma forma estatisticamente significativa. No entanto, o valor do coeficiente de correlação permite afirmar que as escalas não se sobrepõem, isto é, avaliam constructos relacionados, mas não o mesmo constructo. PEC X Situações ($r = .73, p = 0.00$); PEC X Comportamentos ($r = .82, p = 0.00$) e PEC X Expressões faciais ($r = .48, p = 0.00$).

De modo a verificar as diferenças de género no conhecimento emocional foram realizados testes t para amostras independentes. Não se verificam diferenças estatisticamente significativas.

1.3 Regulação Emocional

Relativamente à regulação emocional, analisaram-se as correlações entre as subescalas da ERC (Shields & Cicchetti, 1997) e verificou-se que a subescala da Regulação Emocional está negativamente correlacionada com a subescala de Labilidade Emocional ($r = -.522, p = 0.00$). Assim sendo, as crianças que apresentam uma maior labilidade emocional apresentam menos regulação emocional, e vice-versa.

De modo a verificar as diferenças de género na regulação emocional foram realizados testes t para amostras independentes. Os resultados obtidos no teste t -Student demonstram que existem diferenças estatisticamente significativas na Labilidade Emocional ($t(85) = 2,663; p = 0.009; d = 0.57$), sendo o tamanho do efeito médio (Cohen, 1988). Mais concretamente, na opinião dos professores, os rapazes ($M = 1.85; DP = .55$) demonstram maior labilidade emocional do que as raparigas ($M = 1.52; DP = .59$).

1.4 Expressão Emocional

Quanto à expressão emocional, foram realizadas análises descritivas e avaliaram-se os coeficientes de correlação entre a expressão emocional avaliada na interação com os pares (Quadro 1).

Quadro 1: *Medidas descritivas e coeficientes de correlação entre a expressão emocional avaliada na interação com pares*

Expressão Emocional	1	2	3	4	5	6	7	M	DP
1. EE Positiva	1							5.45	.87
2. Interesse	.96**	1						5.43	.87
3. Alegria	.96**	.84**	1					5.48	.95
4. EE Negativa	-.52**	-.46**	-.53**	1				1.35	.63
5. Tristeza	-.59**	-.53**	-.59**	.87**	1			1.34	.70
6. Raiva	-.37**	-.30**	-.41**	.82**	.60**	1		1.32	.67
7. Vergonha	-.38**	-.35**	-.39**	.87**	.64**	.53**	1	1.38	.85
Mínimo	2.50	3	2	1	1	1	1		
Máximo	7	7	7	4.67	5	5	5		

Nota. EE= Expressão Emocional. * $p < .05$ ** $p < .01$

Através do Quadro 1 verifica-se que a expressão emocional de alegria apresenta a média mais alta e a expressão de raiva apresenta a média mais baixa. Além disso, é possível observar uma associação negativa entre a EEP e a EEN, ou seja, as crianças que expressam mais emoções positivas, expressam menos emoções negativas. As expressões de interesse e alegria estão significativa e positivamente associadas entre si e negativamente associadas com as expressões de tristeza, raiva e vergonha. As expressões de tristeza, raiva e vergonha apresentam uma associação positiva entre si e uma associação negativa com as expressões de interesse e alegria. As expressões emocionais de interesse e alegria encontram-se positivamente correlacionadas com a dimensão da EEP, assim como as expressões emocionais de tristeza, raiva e vergonha se encontram positivamente correlacionadas com a dimensão da EEN. Assim, analisando o Quadro 1, verificamos que os valores dos coeficientes apontam para relações estatisticamente significativas com direções positivas e negativas em concordância com a natureza das relações teóricas determinadas para valência emocional positiva e negativa.

Uma vez que este estudo procurou conhecer os efeitos da valência emocional positiva e negativa na aceitação pelos pares, e tendo em conta as correlações altamente significativas entre as emoções de interesse e alegria e correlações igualmente significativas entre as emoções de tristeza, raiva e vergonha, a par das correlações negativas que se registam entre o primeiro grupo de emoções (interesse e alegria) e o segundo (tristeza, raiva e vergonha), que reforçam a dicotomia existente na literatura entre expressão emocional positiva e

negativa (e.g. Schultz et al., 2009), na validação dos modelos estruturais foram utilizadas as variáveis compostas da EEP e EEN, a fim de reduzir o número de variáveis e trajetórias incluídas no modelo.

De modo a verificar as diferenças entre género na expressão emocional foram realizados testes *t* para amostras independentes, tendo-se verificado que a expressão emocional de raiva na interação com pares difere significativamente entre rapazes e raparigas ($t(85) = 2,465$; $p = ,014$; $d = 0.54$), sendo o tamanho do efeito médio (Cohen, 1988). Na opinião dos professores, os rapazes ($M = 1.49$; $DP = .815$) expressam mais raiva na interação com pares, comparativamente às raparigas ($M = 1.14$; $DP = .417$).

1.5 Meta-Emoção Parental, Competência Emocional e Preferência Social

No Quadro 2 da página seguinte encontram-se as médias, desvios-padrão e correlações existentes entre todas as variáveis do estudo.

Uma análise das correlações entre a idade e as dimensões da MEP, da competência emocional e da aceitação pelos pares revela que os pais tendem a manifestar mais reações parentais de resolução com as crianças mais velhas, que apresentam mais conhecimento e expressão emocional positiva, e menos labilidade emocional e expressão emocional negativa.

Destacam-se as correlações positivas elevadas das subescalas de Encorajamento, Distração e Resolução entre si e com a escala RPP, que se associa negativamente com a escala de RPN. As subescalas da RPN - Aborrecimento, Punição e Minimização - estão também correlacionadas entre si e com a escala da RPN de forma positiva. A subescala de Encorajamento associa-se negativamente com a subescala de Minimização e com a escala de RPN e a subescala de Resolução associa-se negativamente com as subescalas de Punição e Minimização e com a escala de RPN. Do mesmo modo, a subescala de Punição apresenta uma associação negativa com a subescala de Resolução e a subescala de Minimização apresenta uma associação negativa com as subescalas de Encorajamento e Resolução e com a escala de RPP.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1. Idade	1																				
2. NSE	-.06	1																			
3. RP Positivas	.05	.22 [*]	1																		
4. Encoraja.to	.14	.19	.88**	1																	
5. Distração	-.04	.16	.89**	.65**	1																
6. Resolução	.01	.25 [*]	.90**	.67**	.77**	1															
7. RP Negativas	.09	-.01	-.29**	-.28**	-.16	-.32**	1														
8. Aborreci.to	.31**	-.06	-.19	-.19	-.12	-.19	.82**	1													
9. Punição	-.04	-.04	-.21	-.21	-.06	-.27*	.80**	.64**	1												
10. Minimizaçã o	-.00	.05	-.30**	-.28**	-.19	-.32**	.86**	.49**	.48**	1											
11. CE	-.51**	.24 [*]	.39**	.21	.43**	.43**	-.27*	- .29**	-.13	-.24 [*]	1										
12. Regulação	.50**	.09	.44**	.41**	.36**	.39**	-.34**	-.11	-.35**	-.36**	-.00	1									
13. Labilidade	.13	-.27 [*]	-.48**	-.38**	-.43**	-.48**	.44**	.35**	.35**	.39**	-.51**	- .52**	1								
14. EEP	.58**	-.09	.24 [*]	.27 [*]	.16	.20	-.08	.08	-.15	-.10	-.21	.58**	-.06	1							
15. Interesse	.60**	-.05	.21	.27 [*]	.12	.15	-.04	.13	-.13	-.08	-.24 [*]	.52**	-.00	.96**	1						
16. Alegria	.52**	-.12	.26 [*]	.26 [*]	.20	.23 [*]	-.10	.03	-.16	-.12	-.17	.59**	-.12	.96**	.84**	1					
17. EEN	-.25 [*]	- .31**	-.23 [*]	-.20	-.20	-.21 [*]	.08	.04	.16	.03	-.00	- .47**	.15	-.52**	-.45**	-.53**	1				
18. Tristeza	-.33**	-.22 [*]	-.24 [*]	-.22 [*]	-.22 [*]	-.21	.09	.04	.15	.04	.06	- .48**	.11	-.58 [*]	-.53**	-.59**	.87**	1			
19. Raiva	-.15	- .33**	-.25 [*]	-.23 [*]	-.20	-.23 [*]	.15	.08	.23 [*]	.09	-.10	- .43**	.27 [*]	-.37**	-.30**	-.41**	.82**	.60**	1		
20. Vergonha	-.16	-.24 [*]	-.12	-.08	-.12	-.13	-.00	-.00	.05	-.04	.02	- .32**	.04	-.38**	-.34**	-.39**	.87**	.64 [*]	.53**	1	
21. PS	-.13	.07	.52**	.34**	.48**	.53**	-.52**	- .39**	-.34**	-.51**	.54**	.54**	-.71**	.14	.07	.19	-.17	-.14	-.11	-.13	1
Média	8.23	16.6 8	5.02	4.44	5.17	5.46	2.68	2.51	2.30	3.23	27.60	2.81	1.69	5.45	5.43	5.48	1.35	1.34	1.32	1.38	.00
DP	1.00	2.86	.96	1.21	1.00	1.04	.68	.72	.67	1.08	3.54	.88	.59	.87	.87	.95	.63	.70	.67	.85	1.0
Mínimo	7	9	1.72	1.25	1.50	2.30	1.06	1	1	1.08	19	.87	.49	2.50	3	2	1	1	1	1	- 1.09
Máximo	10	23	6.75	6.83	6.67	6.83	4.48	4.42	4.33	5.75	37	4	3.20	7	7	7	4.67	5	5	5	2.05

Quadro 2: Medidas descritivas e coeficientes de correlação entre a meta-emoção parental, a competência emocional e a aceitação pelos pares

Nota. NSE= Nível socioeconômico; MEP= Meta-Emoção Parental; RP= Reações Parentais; CE= Conhecimento Emocional; EEP= Expressão Emocional Positiva; EEN= Expressão Emocional Negativa; PS= Preferência Social. * $p < .05$ ** $p < .01$

No quadro 2, verifica-se também que algumas dimensões da meta-emoção parental se correlacionam com o conhecimento, a regulação e a expressão emocional. Mais especificamente, as RPP encontram-se positivamente correlacionadas com o conhecimento emocional das crianças. Apenas a subescala de Encorajamento não apresenta uma associação significativa com o conhecimento emocional. Assim, as crianças cujos pais apresentam mais RPP, nomeadamente de distração e/ou resolução, têm um melhor conhecimento emocional.

Quanto à regulação emocional, é possível observar que as RPP se encontram positivamente correlacionadas com a regulação emocional e negativamente correlacionadas com a labilidade emocional. Dentro das subescalas de RPP, todas se encontram positivamente correlacionadas com a regulação emocional e negativamente correlacionadas com a labilidade emocional, o que significa que as crianças cujos pais apresentam reações positivas às suas emoções negativas, nomeadamente de encorajamento, distração e/ou resolução, apresentam uma melhor regulação emocional e menor labilidade emocional.

No que concerne à expressão emocional, verifica-se uma associação positiva entre as RPP e a EEP. Apenas a subescala de Encorajamento apresenta uma correlação positiva com a EEP. Assim, as crianças cujos pais utilizam mais estratégias de encorajamento expressam mais emoções positivas. Dentro da EEP, a expressão de interesse encontra-se positivamente correlacionada com a subescala de Encorajamento. A expressão de alegria, por sua vez, encontra-se positivamente correlacionada com as RPP e, mais especificamente, com as subescalas de Encorajamento e Resolução. Ou seja, os pais que utilizam respostas parentais de encorajamento têm filhos que expressam mais interesse e alegria. Além disso, os pais que apresentam mais RPP e reações de Resolução têm também filhos que expressam mais alegria.

É ainda possível verificar uma associação negativa entre as RPP e a EEN. Contudo, dentro das subescalas de RPP, apenas a subescala de Resolução se encontra negativamente correlacionada com a EEN, o que significa que os pais que utilizam mais estratégias de resolução têm filhos que expressam menos emoções negativas. Dentro da EEN, a expressão de tristeza encontra-se negativamente correlacionada com as RPP e com as subescalas de Encorajamento e Distração, mas não com a subescala de Resolução. A expressão de raiva, por sua vez, encontra-se negativamente correlacionada com as RPP e com as subescalas de Encorajamento e Resolução, mas não com a subescala de Distração. A expressão de

vergonha, por fim, não apresenta correlações significativas com as RPP nem com nenhuma das suas subescalas.

Relativamente às RPN, verificam-se correlações significativas com o conhecimento emocional e com a regulação emocional. Concretamente, as RPN estão negativamente correlacionadas com o conhecimento emocional das crianças. Dentro das subescalas das RPN, apenas a subescala de Punição não apresenta uma associação significativa com o conhecimento emocional. Isto significa que as crianças cujos pais manifestam mais reações negativas de aborrecimento e/ou minimização, têm mais dificuldade em reconhecer emoções.

As RPN associam-se também de forma negativa com a regulação emocional e de forma positiva com a labilidade emocional. Apenas a subescala de Aborrecimento não apresenta uma correlação negativa significativa com a regulação emocional, e todas as subescalas apresentam uma correlação significativa e positiva com a labilidade emocional. Assim, os pais que utilizam RPN, nomeadamente de punição e/ou minimização, têm filhos com menor regulação emocional e as crianças cujos pais utilizam reações negativas, nomeadamente de aborrecimento, punição e/ou minimização, apresentam maior labilidade emocional.

Não foram encontradas correlações significativas entre as RPN e as dimensões da EEP, nem entre as RPN e a EEN, havendo apenas uma correlação positiva entre a subescala de Punição e a expressão emocional de raiva, indicando que os pais que adotam reações punitivas têm filhos que expressam mais raiva.

Verificam-se correlações significativas entre o conhecimento emocional e a preferência social e entre a regulação emocional e a preferência social. Mais concretamente, o conhecimento emocional das crianças está positivamente correlacionado com a preferência social, sendo que as crianças que apresentam um maior conhecimento emocional também obtêm uma maior preferência social. Da mesma forma, verificou-se que a regulação emocional se encontra positivamente correlacionada com a preferência social e que a labilidade emocional se encontra negativamente correlacionada com a preferência social. Estes resultados demonstram que as crianças que apresentam uma melhor regulação emocional e menor labilidade são mais escolhidas pelos pares para brincar. Contudo, não foram encontradas correlações significativas entre as dimensões da expressão emocional e a preferência social. Tendo em conta a inexistência destas associações, as dimensões da

expressão emocional não foram incluídas no MMEPP e no MMEPN, não sendo possível confirmar as *hipóteses 5, 6, 11 e 12*, relativas às associações entre essas variáveis.

Quanto ao NSE, verifica-se que o mesmo se encontra positivamente correlacionado com as RPP, com as reações de resolução e com o conhecimento emocional. Além disso, encontra-se negativamente correlacionada com a labilidade emocional e com a EEN, nomeadamente as expressões de tristeza, raiva e vergonha. Assim, as famílias de NSE mais elevados manifestam mais RPP, nomeadamente a resolução. Consequentemente, as crianças reconhecem melhor as emoções e apresentam uma menor labilidade emocional e expressão de emoções negativas, tais como tristeza, raiva e vergonha.

Analisada a matriz das correlações das variáveis que integram os MEE, será agora analisado o comportamento de cada uma destas variáveis no âmbito desses modelos e os índices de ajustamento do modelo relativamente aos dados da amostra deste estudo.

2. Modelos de Equações Estruturais (MEE)

Com base na literatura que evidenciava a existência de efeitos indiretos da meta-emoção parental na aceitação pelos pares, por meio dos efeitos diretos da competência emocional das crianças nessa dimensão, foram construídos dois MEE que avaliam os efeitos preditivos da meta-emoção parental e da competência emocional das crianças na aceitação pelos pares. Tendo em conta as correlações acima analisadas e as diretrizes teóricas acerca da MEP optou-se por construir dois modelos estruturais distintos, relativos aos efeitos preditivos da MEPP e da MEPN na aceitação pelos pares.

2.1 Modelo Estrutural da Meta-Emoção Parental Positiva (MMEPP)

O modelo estrutural original apresentou um ajustamento sofrível (Modelo 1). O modelo 2 resulta da aplicação do princípio da parcimónia, que recomenda a retirada de trajetórias não significativas (trajetória que associa a MEPP à APP). Considerando os índices de modificação fornecidos pelo AMOS, procedeu-se à associação entre os erros de alguns itens, nomeadamente entre o erro do Conhecimento Emocional e o erro da Regulação Emocional (Modelo 3) e entre o erro do Conhecimento Emocional e o erro da Labilidade Emocional (Modelo 4). No quadro 3 apresenta-se a ordem e os resultados dos sucessivos ajustamentos ao modelo original.

Quadro 3

Modificações efetuadas no modelo estrutural do impacto da MEPP na competência emocional e na aceitação pelos pares e respetivos índices de ajustamento

Modelo	Modificações	X ² /df	CFI	TLI	RMSEA	MECVI
1		4.74	.846	.751	.209	1.281
2	Retirada da trajetória (MEPP e APP)	4.68	.871	.755	.207	1.214
3	+CE – +RE*	3.29	.898	.801	.151	1.002
4	-CE – -LE*	2.08	.941	.888	.104	.959

* Sugerem correlações significativas entre os erros ou resíduos de itens

É possível constatar, através dos índices de ajustamento apresentados no quadro 3, que, após as modificações efetuadas, se obteve um modelo com uma qualidade de ajustamento satisfatória (Modelo 4).

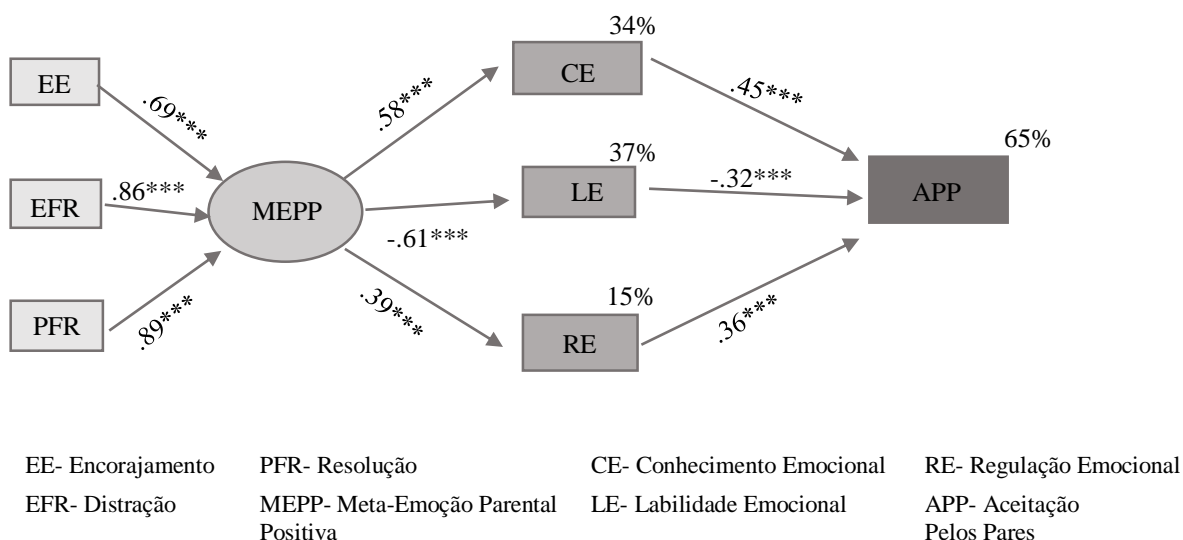


Figura 3: Modelo Estrutural do Impacto da MEPP e da Competência Emocional na Aceitação Pelos Pares, ajustado à amostra em estudo.

O modelo simplificado ajustado à amostra em estudo revelou uma qualidade de ajustamento adequada, significativamente superior à do modelo original ($X^2(11) = 21.524$; $p < 0.05$), bem como um MECVI inferior (1.281 vs 0.959). O modelo ajustado explica 34% da variância do conhecimento emocional, 37% da variância da labilidade emocional, 15% da variância da regulação emocional e 65% da variância da aceitação pelos pares.

Analisando as trajetórias do modelo, verificou-se que todas as variáveis apresentam uma associação significativa forte. Mais concretamente, a MEPP associa-se positivamente, de forma estatisticamente muito significativa, com o conhecimento emocional e com a regulação emocional que, por sua vez, apresentam uma associação positiva forte com a

aceitação pelos pares, confirmando as *hipóteses 2 e 3*. Do mesmo modo, a MEPP associa-se negativamente, também de forma estatisticamente muito significativa, com a labilidade emocional que, por sua vez, apresenta uma associação negativa forte com a aceitação pelos pares, confirmando a *hipótese 4*. Assim, a MEPP, manifesta através das reações parentais de encorajamento, distração e resolução, prediz um maior conhecimento e regulação emocionais e uma menor labilidade emocional nas crianças e, conseqüentemente, por meio dessa relação, prediz também uma melhor aceitação pelos pares, confirmando-se a *hipótese 1*. Estes resultados indicam que as crianças cujos pais têm reações positivas às suas emoções negativas apresentem maior conhecimento e regulação emocionais e menor labilidade emocional, sendo melhor aceites pelos seus pares. Em síntese, a MEPP, manifesta através das RPP de encorajamento, distração e resolução, prediz o conhecimento, a regulação e a labilidade emocionais que, por sua vez, medeiam a relação entre as RPP e aceitação pelos pares. Por outras palavras, a MEPP surge indiretamente associada com a aceitação pelos pares, por meio da competência emocional das crianças. Com o objetivo de analisar o impacto do NSE da família no modelo ajustado à amostra, desenharam-se duas novas trajetórias que associaram o NSE com a MEPP e com a aceitação pelos pares. O modelo apresentou índices de ajustamento satisfatórios ($X^2/df=2.02$; CFI=.949; TLI=.895; RMSEA=.101; MECVI=.901).

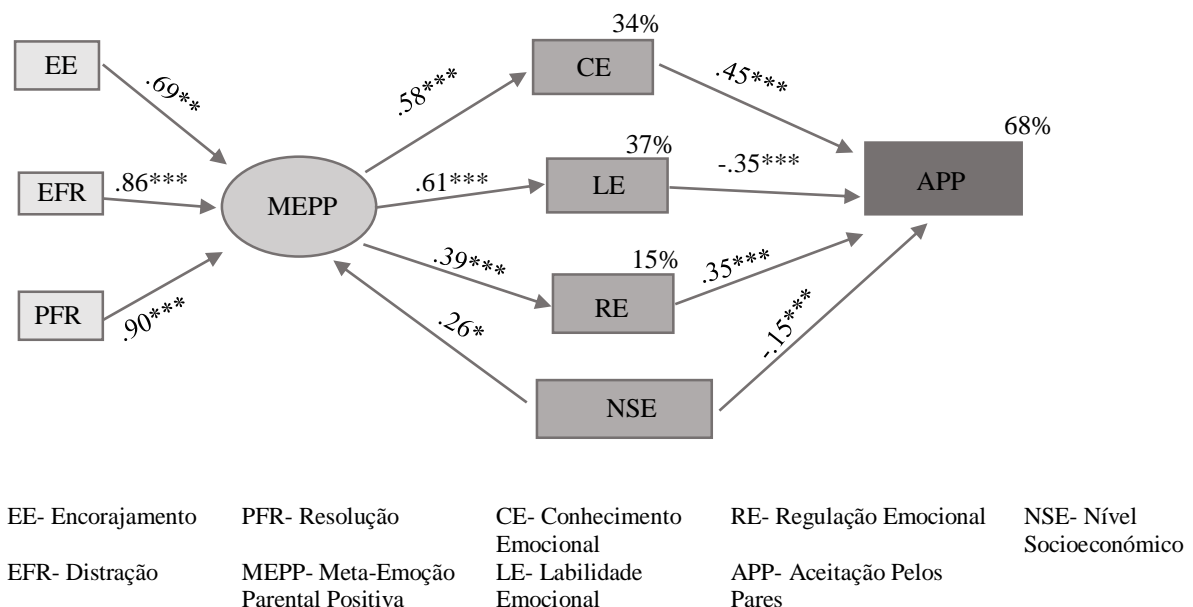


Figura 4: Modelo do impacto do NSE no modelo estrutural da MEPP, ajustado à amostra em estudo.

A figura 4 apresenta um modelo onde o NSE da família surge positivamente associado à MEPP, indicando que o NSE da família tem um impacto positivo sobre a MEPP, manifesta através das RPP de encorajamento, distração e resolução. Assim, as famílias de NSE mais alta apresentam mais RPP. Além disso, o NSE aparece também negativamente associado com a preferência social, ou seja, as crianças provenientes de famílias de NSE mais alto parecem ser menos aceites pelos pares.

Ao analisar o impacto do NSE da família no modelo, constata-se que as restantes trajetórias entre a MEPP, conhecimento, regulação, labilidade e aceitação pelos pares mantêm-se com um nível de significância elevado. É ainda de realçar que, com a introdução dessa variável no modelo, a percentagem de variância da aceitação pelos pares explicada pelo modelo aumentou para 68%, confirmando-se a *hipótese 13*.

2.2 Modelo Estrutural da Meta-Emoção Parental Negativa (MMEPN)

O modelo estrutural original apresentou um ajustamento mau (Modelo 1). O modelo 2 resulta da aplicação do princípio da parcimónia, que recomenda a retirada de trajetórias não significativas (trajetória que associa a MEPN à APP). Considerando os índices de modificação fornecidos pelo AMOS, procedeu-se à associação entre os erros de alguns itens, nomeadamente entre o erro do Conhecimento Emocional e o erro da Labilidade Emocional (Modelo 3) e entre o erro da Labilidade Emocional e o erro da Regulação Emocional (Modelo 4). No quadro 4 apresenta-se a ordem e os resultados dos sucessivos ajustamentos ao modelo original.

Quadro 4

Modificações efetuadas no modelo estrutural do impacto da MEPN na competência emocional e na aceitação pelos pares e respetivos índices de ajustamento

Modelo	Modificações	χ^2/df	CFI	TLI	RMSEA	MECVI
1		6.298	.752	.559	.248	1.214
2	Retirada da trajetória (MEPN -APP)	6.205	.769	.567	.246	1.456
3	- CE – - LE*	5.133	.820	.656	.219	1.272
4	- RE – - LE*	2.101	.928	.948	.105	.968

* Sugerem correlações significativas entre os erros ou resíduos de itens do modelo

Através do quadro 4 é possível verificar que, após as modificações efetuadas, o modelo simplificado apresenta bons índices de ajustamento (Modelo 4).

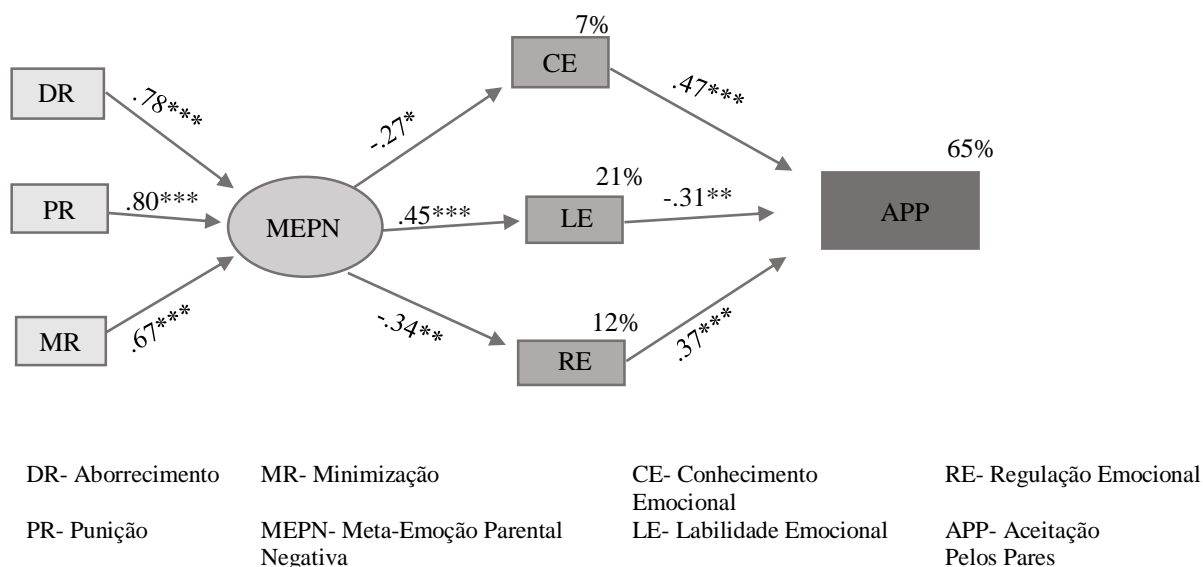


Figura 5: Modelo Estrutural do Impacto da MEPN e da Competência Emocional na Aceitação Pelos Pares, ajustado à amostra em estudo.

O modelo simplificado ajustado à amostra em estudo revelou uma qualidade de ajustamento adequada, significativamente superior à do modelo original ($X^2(10) = 28.112$; $p < 0.05$), bem como um MECVI inferior (1.121 vs 0.968). O modelo ajustado explica 7% da variância do conhecimento emocional, 21% da variância da labilidade emocional, 12% da variância da regulação emocional e 65% da variância da aceitação pelos pares.

A MEPN associa-se negativamente com o conhecimento emocional e com a regulação emocional que, por sua vez, apresentam uma associação positiva com a aceitação pelos pares, confirmando as *hipóteses 8 e 9* e indicando que a MEPN, manifesta através das reações parentais de aborrecimento, punição e minimização perante as emoções negativas dos filhos, prediz um menor conhecimento e regulação emocionais nas crianças e, consequentemente, prediz também uma menor aceitação pelos pares. A MEPN apresenta uma associação positiva forte com a labilidade emocional que, por sua vez, se associa negativamente com a aceitação pelos pares, confirmando-se a *hipótese 10*. Isto indica que as RPN de aborrecimento, punição e minimização predizem uma maior labilidade emocional nas crianças o que, por sua vez, se associa negativamente com a aceitação pelos pares. Através destas associações, confirma-se a *hipótese 7*. Em síntese, a MEPN, manifesta através das RPN de aborrecimento, punição e minimização, surge como preditor do conhecimento, regulação e labilidade emocionais que, por sua vez, predizem a aceitação pelos pares nas crianças. Por outras palavras, a MEPN surge indiretamente associada com a aceitação pelos pares, por meio da competência emocional das crianças.

À semelhança do que aconteceu com o MMEPP, o efeito do NSE foi testado nas variáveis que constituem o MMEPN. O modelo apresentou uma qualidade de ajustamento adequada ($X^2/df=2.04$; $CFI=.951$; $TLI=.942$; $RMSEA=.103$; $MECVI=.908$).

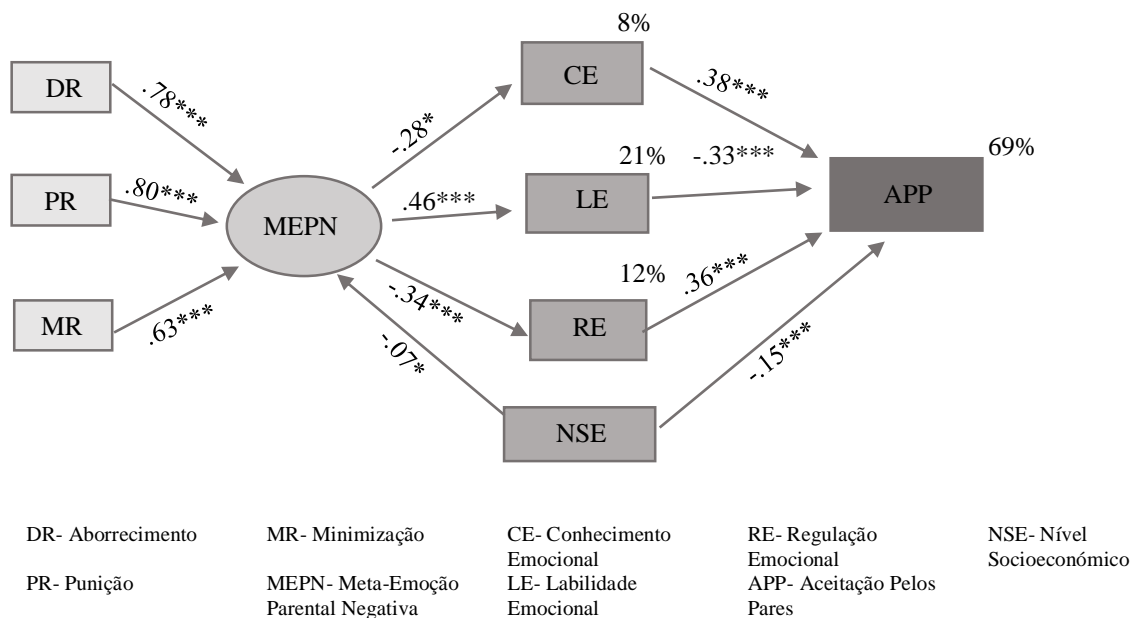


Figura 6: Modelo do impacto do NSE no modelo estrutural da MEPN, ajustado à amostra em estudo.

A figura 6 apresenta o modelo no qual o NSE da família surge negativamente associado à MEPN, indicando que as famílias de NSE mais alta apresentam menos RPN. Além disso, o NSE aparece também negativamente associado com a preferência social, ou seja, as crianças provenientes de famílias de NSE mais alto parecem ser menos aceites pelos pares.

Ao analisar o impacto da variável NSE, constata-se que as restantes trajetórias entre a MEPN, o conhecimento e regulação emocionais e a preferência social mantêm-se com um nível de significância elevado. É ainda de realçar que, com a introdução do NSE da família no modelo, a percentagem de variância da aceitação pelos pares explicada pelo modelo aumentou para 69%, confirmando-se a *hipótese 14*.

Capítulo IV: Discussão de Resultados

O presente estudo teve como objetivo analisar o impacto que a meta-emoção parental e a competência emocional das crianças assumem na aceitação pelos pares. Mais concretamente, tendo por base a ideia de que a meta-emoção parental detêm um papel importante na competência emocional das crianças (conhecimento, regulação e expressão) que, por sua vez, influencia o ajustamento psicossocial e qualidade das relações com pares (Katz et al., 2012), procurou-se avaliar tanto os efeitos indiretos da meta-emoção parental como os efeitos diretos da competência emocional na aceitação pelos pares em crianças de idade escolar. Os resultados parecem indicar que a meta-emoção parental possui um papel significativo na competência emocional e no ajustamento social, confirmando a existência de efeitos indiretos da meta-emoção parental na aceitação pelos pares por meio da sua influência no conhecimento e regulação emocionais das crianças.

Os resultados obtidos permitem-nos verificar que os pais apresentam mais RPP, nomeadamente de Resolução e menos RPN, nomeadamente a Punição. Além disso, estes resultados não corroboram os resultados encontrados noutros estudos (Alves, 2013; Silva, 2016) nos quais também se verificaram correlações significativas entre as escalas e subescalas da RPP e da RPN, mas positivas. Neste estudo, os pais que identificam predominantemente RPP não identificam RPN. Julgamos que um viés no preenchimento do RPEN, que levou os pais a selecionarem apenas as reações que consideravam corretas e não as que regularmente manifestam, ou o método de operacionalização destas medidas neste estudo, poderão explicar este resultado.

À semelhança do que fora relatado noutros estudos, os rapazes apresentam níveis de labilidade emocional mais elevados do que as raparigas (Shewark & Blandon, 2015). As diferenças de género manifestam-se também na expressão emocional, sendo que as manifestações de raiva são mais frequentes nos rapazes do que nas raparigas, o que pode dever-se a fatores de índole biológica, associadas ao temperamento e aos níveis de reatividade; ou social, como uma socialização emocional que favorece e reforça a expressão e gestão emocional de acordo com as expectativas e regras de exibição associadas aos papéis de género culturalmente estabelecidos (Chaplin, 2015; Chaplin & Aldão, 2013; Chaplin et al., 2005).

Os resultados revelam também que os filhos cujos pais apresentavam mais RPP às suas emoções, nomeadamente de distração e resolução, apresentaram um melhor conhecimento emocional. Contrariamente, os filhos dos pais que apresentavam RPN, nomeadamente de aborrecimento e minimização, tinham um menor conhecimento emocional. Estes resultados são consistentes com a literatura existente, que sugere que as reações parentais positivas, assim como as atitudes e comportamentos de socialização ativos e de suporte, se associam a um melhor reconhecimento e compreensão das emoções em crianças pequenas (e.g. Brown & Dunn, 1991; Denham & Kochanoff, 2002; Dunn et al., 1991; Perlman et al., 2008). Os pais que valorizam as emoções, aceitam e apoiam a expressão emocional dos seus filhos e acreditam na importância de guiar e prestar *coaching* emocional, provavelmente envolvem-se mais no ensino e discussão ativa sobre as emoções, ajudando os filhos a compreendê-las melhor e ensinando-os a lidar com elas e a resolver os problemas (Denham & Kochanoff, 2002; Rivera & Dunsmore, 2011). Consequentemente, através desse ensino, da observação dos pais e do incentivo à expressão e à exploração emocionais, as crianças potenciam o seu conhecimento acerca dos comportamentos, das situações emocionais e das regras de exibição emocional. Pelo contrário, os pais que desvalorizam as emoções e a importância de guiar os seus filhos, provavelmente envolvem-se menos no *coaching* e discussão de emoções e não fornecem incentivo e segurança à exploração emocional, resultando num menor conhecimento emocional por parte dos filhos (Katz et al., 2012).

As crianças cujos pais têm mais RPP perante as suas emoções negativas apresentaram uma maior regulação emocional e menor labilidade emocional. Inversamente, as crianças cujos pais reagem negativamente às emoções dos filhos, punindo-os ou minimizando as suas emoções, apresentavam menor regulação emocional e as RPN de aborrecimento, punição e minimização, estavam também associadas a uma maior labilidade emocional nas crianças. Assim, em concordância com pesquisas anteriores, os resultados mostram que quando os pais que apresentam uma filosofia de meta-emoção positiva e aceitam as emoções dos filhos, fornecendo suporte e instruções, os filhos apresentam uma melhor regulação e menor labilidade emocional, contrariamente ao que acontece quando os pais apresentam práticas desvalorizadoras ou punitivas (e.g. Lunkenheimer et al., 2007; Meyer et al., 2014; Ramsden & Hubbard, 2002; Shewark & Blandon, 2015). Tendo em conta que as trocas afetivas com os cuidadores são uma base importante para aprender e desenvolver estratégias de regulação emocional (Izard et al., 2011), provavelmente um ambiente familiar positivo, em que os pais valorizam as emoções e a aprendizagem emocional e detêm eles próprios

uma boa regulação emocional, estimula reações positivas de encorajamento da expressão emocional, discussão de emoções e ensino de estratégias de regulação que fornecem à criança um espaço seguro para se expressar, compreender as suas experiências emocionais, conhecer regras de exibição e aprender a gerir a excitação emocional (e.g. Castro et al., 2016; Izard et al., 2011; McDowell & Parke, 2000). Contrariamente, se os pais desvalorizam as emoções negativas ou castigam os filhos quando as exibem, transmitem-lhes que essas emoções não são importantes nem apropriadas, não fornecendo oportunidades de aprendizagem e exploração de estratégias para lidar com as emoções e expressá-las de forma apropriada e/ou podendo levar as crianças a esconder a sua expressão emocional aberta (e.g. Eisenberg, et al., 1996; Eisenberg et al., 1998). Além disso, a ideia de que essas reações negativas podem resultar na manutenção ou aumento da excitação fisiológica e emocional (Buck, 1984 *cit in* Eisenberg et al., 1996) pode justificar também a maior labilidade emocional encontrada nas crianças. A considerar ainda que os filhos cujos pais reagem negativamente perante situações frustrantes, terão menos probabilidade de, através da observação e da modelagem, aprender estratégias efetivas de regulação emocional.

Relativamente à expressão emocional, verificou-se no geral que as crianças cujos pais têm mais RPP expressam mais emoções positivas e menos emoções negativas. Estes resultados corroboram a literatura existente, que defende que as crianças aprendem a expressar emoções adequadamente através da socialização parental, mais concretamente, através de reações de suporte, de encorajamento da exploração e expressão emocional, do apoio na resolução de problemas e da discussão ativa sobre as emoções e o seu significado (Eisenberg et al., 1998; Jones et al., 2002). Os pais que reagem positivamente às emoções negativas da criança, encorajando-a a expressar-se livremente e ajudando-a a compreender o significado dessas emoções e a lidar com elas e com o problema que as causou, as crianças sentem-se provavelmente mais seguras e aprendem estratégias para lidar com essas emoções por meio da discussão conjunta de soluções, tornando-se progressivamente mais ajustadas e exibindo menos emoções negativas e mais emoções positivas. Do mesmo modo, uma vez que os pais funcionam como modelo de expressão emocional, o facto de demonstrarem reações positivas às emoções pode também modelar a expressividade positiva das crianças.

Contudo, não foram encontradas associações significativas entre as RPN e a expressão emocional das crianças, contrariamente ao que seria expectável tendo em conta a literatura existente, que sugere que quando os pais têm reações negativas perante a expressão emocional dos filhos, estes demonstram uma expressão emocional negativa mais elevada

(Eisenberg et al., 1998). Contudo, verificou-se que as reações parentais de punição estavam positivamente associadas com a expressão emocional de raiva, o que pode dever-se ao facto de que, ao punirem os seus filhos por expressarem emoções negativas, os pais prejudicam a aprendizagem de estratégias de regulação e podem suprimir gradualmente a expressão emocional das crianças, o que parece estar associado ao aumento e manutenção da excitação emocional, havendo mais probabilidade das crianças se envolverem em comportamentos desregulados (Buck, 1984 *cit in* Eisenberg et al., 1996), resultando provavelmente numa expressão emocional mais negativa.

Verificou-se a existência de uma relação positiva entre o conhecimento e regulação emocionais e a preferência social, o que é consistente com outros estudos que referem a importância da competência emocional na qualidade das relações com pares (e.g. Dymnicki et al., 2011; Perlman et al., 2008; Weissberg et al., 2015). Mais especificamente, a investigação revela que a competência emocional tem repercussões no desenvolvimento social de crianças em idade pré-escolar (Maló-Machado, Veríssimo e Denham, 2012) e na idade escolar (Trentacosta & Fine, 2010)

Vários estudos realçam a importância do conhecimento emocional na aceitação pelos pares, uma vez que é uma competência orientada para o outro (i.e. que ajuda a compreender e reagir adequadamente aos comportamentos e sentimentos dos outros) e promove comportamentos pró-sociais e a utilização eficaz das emoções (e.g. Garner et al., 2008; Izard et al., 2011; Mostow et al., 2002; Smith, 2001). Através de um bom conhecimento emocional, as crianças terão mais facilidade em interpretar os sinais emocionais e sociais dos pares (Alves & Cruz, 2010; Lemerise & Arsenio, 2000) e lidar com as próprias emoções e as emoções dos outros, contribuindo para a comunicação social positiva. Do mesmo modo, o conhecimento emocional tem sido negativamente associado à agressividade (e.g. Bohnert, Crnic, & Lim, 2003; Crick & Dodge, 1994; Garner et al., 2008) e a mais eficácia na resolução do conflito entre pares (Dunn et al., 1991), o que provavelmente se associa intimamente com uma melhor aceitação pelos pares. Adicionalmente, ao assumir um papel determinante no desenvolvimento da regulação e utilização de emoções (Izard et al., 2011), seria igualmente expectável que o conhecimento emocional fosse determinante para a aceitação pelos pares.

Os resultados revelam que a capacidade de regular emoções negativas, determinante para a exibição de um comportamento socialmente apropriado, parece funcionar como critério de preferência entre as crianças (Bandon et al., 2010). Tal como defenderam Howse et al.

(2003), a capacidade de modular e expressar emoções apropriadas ao contexto facilita provavelmente a interação positiva com os pares, constituindo-se como uma habilidade emocional identificada e valorizada pelos mesmos. Contrariamente, a labilidade emocional parece comprometer a qualidade da relação com pares, tendo-se associado negativamente com a preferência social. Pesquisas anteriores referem que a exibição de comportamentos desregulados e desapropriados dificultam a comunicação positiva (Bandon et al., 2010) e, conseqüentemente, causam a rejeição e afastamento dos pares (Locke et al., 2015; Wilson et al., 2014), o que pode explicar estes resultados.

Por fim, ao contrário do que se esperava, não foi encontrada nenhuma correlação significativa entre a expressão emocional e a preferência social, o que é inconsistente com os resultados obtidos por Schultz e colaboradores (2009), que demonstraram que a expressão de interesse e alegria estava associada a uma maior aceitação pelos pares e que a expressão de raiva e tristeza diminuiu esses efeitos benéficos. Do mesmo modo, Dougherty (2006) concluíram a existência de associações entre a expressão de emocionais negativas e o *status* social e outras investigações sugerem que as crianças que expressam mais emoções positivas são consideradas como mais socialmente competentes pelos professores (Jones et al., 2002) e são mais preferidas pelos pares (Halberstadt, Dunsmore, & Denham, 2001). Julgamos que a ausência de associações poderá ser o reflexo da operacionalização deficitária do constructo da expressão emocional, na medida em que os informantes foram os professores e não as próprias crianças e estes podem não deter informação fidedigna da expressão emocional exibida entre as crianças.

Quanto ao NSE da família, surgiu associado a mais RPP, nomeadamente de resolução e ao conhecimento emocional das crianças. Paralelamente, associou-se negativamente com a labilidade emocional e a expressão emocional negativa. Os resultados são consistentes com outros estudos que mostram que a escolaridade das mães afeta a forma como as mesmas lidam com as emoções dos seus filhos. Concretamente, as mães com maior nível de escolaridade parecem demonstrar mais reações positivas e focadas em ajudar a criança a resolver os problemas (e.g. Alves & Cruz, 2011), o que provavelmente contribui para um melhor conhecimento emocional nas crianças. Do mesmo modo, as crianças provenientes de famílias com NSE baixo tem pais que expressam mais reações punitivas e tem estilos parentais menos afetivos e as crianças parecem demonstrar uma menor competência emocional e maior labilidade emocional enquanto que as crianças provenientes de famílias com NSE mais elevado tem pais mais responsivos e apresentam uma melhor regulação

emocional e menor labilidade (e.g Bradley et al., 2001; Gulseven et al., 2018). Possivelmente, tendo em conta as preocupações e *stressores* acrescidos das famílias de NSE baixo, que esgotam os recursos emocionais dos pais, estes acabam por ter mais dificuldade em empregar estratégias de regulação em si mesmos e por estar menos envolvidos no ensino e no apoio às necessidades emocionais dos seus filhos (Bradley et al., 2001; Gulseven et al., 2018).

O impacto do NSE da família também foi verificado nos dois modelos estruturais, tendo-se associado positivamente com a MEPP e negativamente com a MEPN e aumentado a variância explicada da aceitação pelos pares. É ainda de salientar que, em ambos os modelos, o NSE se associou negativamente com a aceitação pelos pares, indicando que as crianças provenientes de famílias com NSE mais elevado são menos aceites pelos pares. Apesar de ser um resultado curioso, avaliando o nível de escolaridade das mães, é possível verificar que, na sua maioria, são licenciadas ou mestres e 6 obtiveram o grau de doutor. Tendo em conta que o NSE da família parece estar associado a reações parentais mais positivas e afetar as crenças dos pais relativamente às emoções (Alves & Cruz, 2011; Rivera & Dusnmore, 2011), é também possível prever que estes pais estimulem conhecimentos e hábitos nos seus filhos que os diferenciam dos pares em termos de experiências, cultura e interesses, podendo estas diferenças dificultar a sua aceitação pelos pares.

Em suma, tendo em conta as associações acima analisadas e as trajetórias significativas dos modelos estruturais, que confirmaram o poder preditivo da meta-emoção parental na aceitação pelos pares das crianças, mediado pelos seus efeitos diretos na competência emocional, concluímos que os resultados obtidos confirmam parcialmente o modelo proposto por Katz e colaboradores (2012), à exceção da expressão emocional. A meta-emoção parental positiva, manifesta através de reações positivas de encorajamento, distração e apoio na resolução de problemas, cria provavelmente um ambiente seguro e positivo para as crianças se expressarem, compreenderem as emoções e aprenderem estratégias efetivas de regulação emocional que, por sua vez, lhes concedem habilidades emocionais e sociais que facilitam as interações positivas e a aceitação pelos pares. Contrariamente, as reações parentais negativas provavelmente levam as crianças a associar as emoções negativas a algo mau e ameaçador, contribuindo para que escondam ou reprimam essas emoções e não criando um espaço aberto para uma discussão ativa do seu significado nem de estratégias de regulação emocional. Consequentemente, as crianças não compreendem nem reconhecem

eficazmente as emoções em si ou nos outros e exibem provavelmente comportamentos mais agressivos e desregulados que promovem a rejeição pelos pares.

Capítulo V: Conclusões, limitações e investigação futura

O trabalho aqui apresentado sustenta, na sua essência, a existência de efeitos indiretos da meta-emoção parental na aceitação pelos pares das crianças de idade escolar, por meio dos seus efeitos diretos no conhecimento emocional e na regulação emocional das crianças, confirmando o modelo proposto por Katz e colaboradores (2012).

Contudo, conscientes de que este estudo implicou uma amostra por conveniência recolhida num contexto escolar privado deNSE elevado e que essa amostra é reduzida e não representativa da população, julgamos que os resultados obtidos devem ser interpretados com cautela. Salienta-se ainda que podem existir efeitos de desejabilidade social no preenchimento das medidas de autorrelato utilizadas para avaliar a meta-emoção parental.

Como potencialidades, salienta-se o facto dos estudos desenvolvidos sobre a meta-emoção parental se centrarem principalmente na idade pré-escolar ou na adolescência. O presente estudo visou uma melhor compreensão da aceitação pelos pares em crianças de idade escolar, sendo esta uma fase em que as crianças integram um novo contexto escolar e começam a criar relações fora da família, englobando uma diversidade de novos desafios em termos emocionais e sociais e onde se torna essencial uma competência emocional adequada e um ambiente familiar de apoio para que as crianças alcancem um desenvolvimento ajustado e criem relações sociais positivas (Rubin et al., 2011). Por fim, o facto deste estudo englobar diferentes informantes representativos do contexto educativo da criança, nomeadamente pais, professores e pares, torna a avaliação mais completa e enriquecedora (De Los Reys, 2015).

Em conclusão, a meta-emoção parental parece assumir um papel importante na competência emocional das crianças e, conseqüentemente, na sua aceitação pelos pares, revelando-se um constructo de interesse e importância crescentes. Em termos práticos, os resultados realçam a importância das reações parentais às emoções negativas dos filhos no ajustamento emocional e social das crianças, demonstrando que as emoções são uma componente a ter em conta quando se intervêm com pais e que ajudá-los a aceitar essas emoções e a reagir positivamente às mesmas, poderá contribuir para que a criança seja mais

ajustada, se adapte melhor aos contextos e estabeleça relações mais positivas com os seus pares.

Para estudos futuros, sugerimos que seja otimizado o método de avaliação da expressão emocional e seria pertinente a realização de estudos longitudinais de modo a compreender os efeitos a longo prazo que a meta-emoção parental pode deter na competência emocional e na aceitação pelos pares. Julgamos ainda que os resultados deste estudo poderão contribuir para o planeamento de programas de intervenção que visem a promoção do ajustamento social de crianças em idade escolar.

Referências Bibliográficas

- Abe, J. A., Beetham, M., & Izard, C. E. (2002). *What do smiles mean?: An analysis in terms of differential emotions theory*. In M. H. Abel (Ed.), *An empirical reflection on the smile* (pp. 83–109). Lewiston, NY: Edwin Mellen Press.
- Alves, D. (2013). *Aceitação pelos pares na idade escolar: Antecedentes, processos e resultados desenvolvimentais* (Dissertação de Doutoramento). Universidade do Porto: Portugal
- Alves, D., & Cruz, O. (2010). Preditores emocionais e sociais da aceitação pelos pares em crianças de idade escolar. *Psicologia XXIV* (2), 113-129.
- Alves, D., & Cruz, O. (2011). *Reações Parentais às Emoções Negativas dos Filhos (RPEN): Um Questionário de Avaliação da Meta-Emoção Parental*. Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Alves, D., Cruz, O., Duarte, C. & Martins, R. (2008). Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (EACE). XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos, p.1797-1812, Braga.
- Alves, D., Cruz, O., Duarte, C., & Martins, R. (2006). Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (EACE)., 1797-1812. doi:567890
- Arbuckle, J. L. (2008). *Amos 17 users' guide*. Chicago: IL, SPSS.
- Arsenio, W. F., Cooperman, S., & Lover, A. (2000). Affective predictors of preschoolers' aggression and peer acceptance: direct and indirect effects. *Developmental Psychology*, 36(4), 438–448. doi: 10.1037/0012-1649.36.4.438
- Bagozzi, R., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(1), 74-94.
- Baker, J. K., Fenning, R. M., & Crnic, K. A. (2011). Emotion socialization by mothers and fathers: Coherence among behaviors and associations with parent attitudes and children's social competence. *Social Development*, 20, 412–430.
- Barreiros, J., & Cruz, O. (2012). Meta-emoção: uma dimensão emocional da parentalidade e da grandeparentalidade. *Revista Amazônica*, VIII (1), pp. 338-369. Obtido de https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=87240
- Bandon, A., Calkins, S., Grimm, K, Keane, S. & O'Brien, M. (2010). Testing a developmental cascade model of emotional and social competence and early peer acceptance. *Development and Psychopathology*, 22, 737–748. doi:10.1017/S0954579410000428
- Bohnert, A. M., Crnic, K. A., & Lim, K. G. (2003). Emotional competence and aggressive behavior in school-age children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31, 79–91.
- Bradley, R. H., Corwyn, R. F., McAdoo, H. P., & Garcia Coll, C. (2001). The home environments of children in the United States: Part I. Variations by age, ethnicity, and poverty status. *Child Development*, 72, 1844-1867.
- Brown, J., & Dunn, J. (1991). “You can cry, mum”: The social and developmental implications of talk about internal states. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 237–256.

- Byrne, B. M. (2001). *Structural Equation Modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Calkins, S. D., Smith, C. L., Gill, K. L., & Johnson, M. C. (1998). Maternal Interactive Style Across Contexts: Relations to Emotional, Behavioral and Physiological Regulation During Toddlerhood. *Social Development*, 7(3), 350–369. doi: 10.1111/1467-9507.00072
- Castro, V., Cheng, Y., Halberstadt, A., & Grühn, D. (2016). EUREKA! A conceptual model of emotion understanding. *Emotion Review*, 8(3), 258–268. doi: 10.1177/1754073915580601
- Castro, V., Halberstadt, A., Lozada, F., & Craig, A. (2015). Parents' emotion-related beliefs, behaviours, and skills predict children's recognition of emotion. *Infant and Child Development*, 24, 1–22. doi: 10.1002/icd
- Chaplin, T. M. (2015). Gender and emotion expression: A developmental contextual perspective. *Emotion Review*, 7(1), 14–21. doi: 10.1177/1754073914544408
- Chaplin, T. M., & Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 139(4), 735–765. doi:10.1037/a0030737
- Chaplin, T., Cole, P. & Zahn-Waxler, C. (2005). Parental socialization of emotion expression: gender differences and relations to child adjustment. *Emotion*, 5(1), 80-88. doi: 10.1037/1528-3542.5.1.80
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 9, 233–255.
- Cillessen, A. N. & Bukowski, W. M. (2000) Conceptualizing and measuring peer acceptance and rejection, in: A. H. N. Cillessen & W. M. Bukowski (Eds) *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system* (San Francisco, CA, Jossey-Bass), 3 – 10.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coie, J. D., Dodge, K., & Coppotelli, H. A. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-569. doi: 10.1037/0012-1649.18.4.557
- Conger, R. D., Conger, K. J., Elder, G. H., Lorenz, F. O., Simons, R. L., & Whitbeck, L. B. (1992). A family process model of economic hardship and adjustment of early adolescent boys. *Child Development*, 63(3), 526-541.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Cunningham, J.N., Kliwer, W., & Garner, P.W. (2009). Emotion socialization, child emotion understanding and regulation, and adjustment in urban African American families:

- Differential associations across child gender. *Development and Psychopathology*, 21, 261–283.
- Cruz, O. (2013). Processos Afetivos Parentais. Em O. Cruz, *Parentalidade* (pp. 153-173). Porto: Livpsic.
- De Los Reys, A., Augenstein, T. M., Wang, M., Thomas, S.A., Drabick, D.A., Burgers, D. E., & Rabinowitz, J. (2015). The validity of the Multi-Informant Approach to Assessing Child and Adolescent Mental Health. *Psychology Bulletin*, 141(4), 858-900. doi : 10.1037/a0038498
- Davies, P.T., & Cummings, E.M. (1994). Marital conflict and child adjustment: An emotion security hypothesis. *Psychosocial Bulletin*, 116, 387-411.
- Denham, S. A., & Auerbach, S. (1995). Mother-child dialogue about emotions and preschoolers' emotional competence. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 121, 313–338.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach- Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238–256. doi: 10.1111/1467-8624.00533
- Denham, S. A., & Grout, L. (1992). Socialization of emotion: Pathway to preschoolers' emotional and social competence. *Journal of Nonverbal Behavior*, 17, 205–227.
- Denham, S. A., & Kochanoff, A. T. (2002). Parental contributions to preschoolers' understanding of emotion. *Marriage & Family Review*, 34, 311–343.
- Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S., & Blair, K. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: direct and indirect effects. *Motivation and Emotion*, 21, 65–86.
- DeVellis, R. (2003). *Scale development: Theory and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408-416. doi: 10.1111/cdev.12739
- Dougherty, L. R. (2006). Children's emotionality and social status: A meta-analytic review. *Social Development*, 15, 394–417. doi: 10.1111/j.1467-9507.2006.00348.x.
- Dunn, J., Brown, J., & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology*, 27, 448–455.
- Dymnicki, A. B., Weissberg, R. P., & Henry, D. B. (2011). Understanding how programs work to prevent overt aggressive behaviors: A meta-analysis of mediators of elementary school-based programs. *Journal of School Violence*, 10, 315–337. doi:10.1080/15388220.2011.602599
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9, 241–273.

- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1994). Mothers' reactions to children's negative emotions: Relations to children's temperament and anger behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 138–156.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Murphy, B. C. (1996). Parents' reactions to children's negative emotions: Relations to children's social competence and comforting behaviors. *Child Development*, 67, 2227-2247. doi: 10.2307/1131620
- Eisenberg, N & Spinrad, T. (2004). Emotion-related regulation: sharpening the definition. *Child Development*, 75 (2), 334 – 339. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495–525. doi: 10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208
- Ensor, R., Spencer, D., & Hughes, C. (2011). 'You Feel Sad?' emotion understanding mediates effects of verbal ability and mother–child mutuality on prosocial behaviors: Findings from 2 years to 4 years. *Social Development*, 20, 93–110. doi: 10.1111/j.1467-9507.2009.00572.x.
- Fabes, R., Eisenberg, N., & Bernzweig, J. (1990). The Coping with Children Negative Emotions Scale: Procedures and Scoring.
- Fivush, R. (2007). Maternal reminiscing style and children's developing understanding of self and emotion. *Clinical Social Work Journal*, 35, 37–46.
- Garner, P. W. (2003). Child and family correlates of toddlers' emotional and behavioral responses to a mishap. *Infant Mental Health Journal*, 24, 580–596
- Garner, P., Dunsmore, J., & Southam-Gerrow, M. (2008). Mother-child conversations about emotions: Linkages to child aggression and prosocial behavior. *Social Development*, 17(2), 259-277. doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.00424.x
- Gottman, J., Katz, L. & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10, 243-268.
- Gottman, J., Katz, L., & Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: how families communicate emotionally*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gulay, H. (2011). Assessment of the prosocial behaviors of young children with regard to social development, social skills, parental acceptance-rejection and peer relationships. *Journal of Instructional Psychology*, 38 (3), 164-172.
- Gulseven, Z., Kumru, A., Carlo, G., Palermo, F., Selçuk, B., & Sayil, M. (2018). The mediational roles of harsh and responsive parenting in the longitudinal relations between socioeconomic status and Turkish children's emotional development. *International Journal of Behavioral Development*, 42 (6), 563-573. doi: 10.1177/0165025418783279
- Halberstadt, A., Denham, S., & Dunsmore, J. (2001a). Affective social competence. *Social Development*, 10, 79–119. doi: 10.1111/1467-9507.00150

- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001b). Spinning the pinwheel: More thoughts on affective social competence. *Social Development, 10*, 130–136.
- Halberstadt, A. & Eaton, K. (2002) A meta-analysis of family expressiveness and children's emotion expressiveness and understanding. *Marriage & Family Review, 34*, 35-62, doi: 10.1300/J002v34n01_03
- Halligan, S. L., Cooper, P. J., Fearon, P., Wheeler, S. L., Crosby, M., & Murray, L. (2013). The longitudinal development of emotion regulation capacity in children at risk for externalizing disorders. *Development and Psychopathology, 25*, 391–406. doi: 10.1017/S09545794 12001137
- Hamilton, I., Gagne, P. E., & Hancock, G. R. (2003). The effect of sample size on latent growth models. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, April, 21-25).
- Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E., & Prior, M. R. (2009). Tuning in to kids: an emotion-focused parenting program — initial findings from a community trial. *Journal of Community Psychology, 37*(8), 1008-1023. doi: 10.1002/jcop
- Hay, D. R. & Pawlby, S. (2003). Prosocial development in relation to children's and mothers' psychological problems. *Child Development, 74*(5), 1314- 1327
- Hoff, E., Laursen, B., & Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. Em M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting Vol. 1: Biology and ecology of parenting* (pp. 231-252). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Howse R, Calkins S, Anastopoulos A, Keane S, Shelton T. (2003). Regulatory contributors to children's academic achievement. *Early Education and Development, 14*(1), 101–119.
- Hoyle, R. H. (Ed.). (1995). *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1-55.
- Izard, C. E. (2002). Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological Bulletin, 128*(5), 796–824. doi:10.1037/0033-2909.128.5.796
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. P., & Youngstrom, E. (2001). Emotion Knowledge as a Predictor of Social Behavior and Academic Competence in Children at Risk. *Psychological Science, 12*(1), 18–23. doi: 10.1111/1467-9280.00304
- Izard, C., Woodburn, E., Finlon, K., Krauthamer-Ewing, E. S, Grossman, S., Seidenfeld, A. (2011). Emotion Knowledge, Emotion Utilization, and Emotion Regulation. *Emotion Review, 3*(1), 44–52. doi: 10.1177/1754073910380972
- Jabeen, F., Anis-ul-Haque, M., & Riaz, M. (2013). Parenting styles as predictors of emotion regulation among adolescents. *Pakistan Journal of Psychological Research, 28*(1), 85-105.

- Jones, S., Eisenberg, N., Fabes, R. A., & MacKinnon, D. P. (2002). Parents' Reactions to Elementary School Children's Negative Emotions: Relations to Social and Emotional Functioning at School. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48, 133-159. doi:10.1353/mpq.2002.0007
- Karreman, A., Van Tuijl, C., Van Aken, M. & Dekovic, M. (2006). Parenting and self-regulation in preschoolers: a meta-analysis. *Infant and Child Development*, 15, 561–579. doi: 10.1002/icd.478
- Katz, L. F., & Hunter, E. C. (2007). Maternal meta-emotion philosophy and adolescents depressive symptomatology. *Social Development*, 16, 343–360.
- Katz, L., Maliken, A. & Stettler, N. (2012). Parental meta-emotion philosophy: a review of research and theoretical framework. *Child Development Perspectives*, 6 (4), 417-422. doi: 10.1111/j.1750-8606.2012.00244.x
- Katz, L. & Windecker-Nelson, B. (2004). Parental meta-emotion philosophy in families with conduct-problem children: links with peer relations. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32 (4), 385-398.
- Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2004). Predicting kindergarten peer social status from toddler and preschool problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 409–423.
- Klimes-Dougan, B., & Zeman, J. (2007). Introduction to the special issue of social development: Emotion socialization in childhood and adolescence. *Social Development*, 16, 203–209. doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.00380.x.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Kochanska, G., Coy, K. C., & Murray, K. T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child Development*, 72, 1091–1111.
- Kopp, C. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18, 199–214.
- Košir, K., & Pečjak, S. (2005). Sociometry as a method for investigating peer relationships: What does it actually measure? *Educational Research*, 47(1), 127–144. doi: 10.1080/0013188042000337604
- Kostelnik, M. J., Whiren, A.P., Soderman, A. K., & Gregory, K. (2005). *Guiding children's social development*. Theory to Practice. USA: Thomson & Demler Learning
- Ladd, G. W., & Profilet, S. M. (1996). The child behavior scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology*, 32, 1008-1024.
- Lambie, J. A. & Lindberg, A. (2016). The role of maternal emotional validation and invalidation on children's emotional awareness. *Merrill-Palmer Quarterly*, 62 (2), 129-157.
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71, 107-118.

- Lindsey, E. (2017). Mutual positive emotion with peers, emotion knowledge and preschoolers peer acceptance. *Social Development*, 26 (2), 349-366. doi: 10.1111/sode.12201
- Lindsey, E. W., & Colwell, M. J. (2003). Preschoolers' emotional competence: Links to pretend and physical play. *Child Study Journal*, 33, 39–52.
- Little, R. J. A. (1988). A test of missing completely at random for multivariate data with missing values. *Journal of the American Statistical Association*, 83, 1198–1202.
- Little, R., & Rubin, D. (2002). *Statistical analysis with missing data* (2 ed.) New York: Wiley.
- Liu, M., Chen, X, Zhen, S., Chen, H., & Wang, L. (2009). Maternal autonomy and connectedness- oriented parenting behaviors as predictors of children's social behavior in China. *Social Development*, 18(3), 671-689.
- Locke, R., Seifer, R., Miller, A., & Heinze, J. (2015). Context-inappropriate anger, emotion knowledge deficits, and negative social experiences in preschool. *Developmental Psychology*, 51 (10), 1450-1463. doi: 10.1037/a0039528
- Lunkenheimer, E. S., Shields, A. M., & Cortina, K. S. (2007). Parental emotion coaching and dismissing in family interaction. *Social Development*, 16, 232–248.
- Madariaga, J. M., Arribillaga, A., and Zulaika, L. M. (2014). Components and relationships of a structural model of psychosocial adjustment in adolescence [Componentes y relaciones de un modelo estructural del ajuste psicosocial en la adolescencia]. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 6, 303–310. doi: 10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.748
- Maló-Machado, P., Verissimo, M. & Denham, S. (2012). O teste de conhecimento das emoções para crianças de idade pré-escolar. *Revista Iberoamericana de Diagnostico y Evaluacion Psicologica*, 34, 199-219.
- Marôco, J. (2010). *Análise de equações estruturais- Fundamentos teóricos, software e aplicações*. Pero Pinheiro: Reporter Number.
- Martins, C. (2011). *Manual de Análise de Dados Quantitativos com Recurso ao IBM SPSS - Saber decidir, Fazer, Interpretar e Redigir*. Braga: Candeias Artes Gráficas.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Sangareau, Y., and Furnham, A. (2009). Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socio- emotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 259–272. doi: 10.1348/000709908X368848
- McDonald, R. P., & Ho, M.-H. R. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods*, 7(1), 64-82. doi: 10.1037/1082-989X.7.1.64
- McDowell, D. J., & Parke, R. D. (2000). Differential knowledge of display rules for positive and negative emotions: influences from parents, influences on peers. *Social Development*, 9, 415-432. doi:10.1111/1467-9507.00136

- Meyer, S., Raikes, A., Virmani, E., Waters, s. & Thompson, R. (2014). Parent emotion representations and the socialization of emotion regulation in the family. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 164–173. doi: 10.1177/0165025413519014
- Mirabile, S. P. (2014). Parents' inconsistent emotion socialization and children's socioemotional adjustment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35, 392–400. doi: 10.1016/j.appdev.2014.06.003.
- Morris, A., Silk, J., Steinberg, L., Myers, S. & Robinson, L. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16 (2), 361-388. doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x
- Morris, A., Silk, J. S., Steinberg, L., Sessa, F., Avenevoli, S., & Essex, M. J. (2002). Temperamental vulnerability and negative parenting as interacting predictors of child adjustment. *Journal of Marriage and Family*, 64, 461–471. doi: 10.1111/j.1741-3737.2002.00461.x.
- Mostow, A. J., Izard, C. E., Fine, S., & Trentacosta, C. J. (2002). Modeling emotional, cognitive, and behavioral predictors of peer acceptance. *Child Development*, 73(6), 1775–1787.
- Palmeira, L., Gouveia, J., Dinis, A., Lourenço, S. (2011). O papel dos esquemas emocionais na transgeracionalidade do processo de socialização das emoções negativas. *Avaliação Psicológica em Contexto Clínico*, 54, 439-464. doi: 10.14195/1647-8606_54_17
- Perlman, S., Camras, L. & Pelphrey, K. (2008). Physiology and functioning: parents' vagal tone, emotion socialization, and children's emotion knowledge. *Journal of Experimental Child Psychology*, 100, 308–315. doi: 10.1016/j.jecp.2008.03.007
- Piqueras, J. A., Mateu-Martínez, O., Cejudo, J., & Pérez-González, J. C. (2019). Pathways Into Psychosocial Adjustment in Children: Modeling the Effects of Trait Emotional Intelligence, Social-Emotional Problems, and Gender. *Frontiers in Psychology*, 10, 507. doi:10.3389/fpsyg.2019.00507
- Ramsden, R. S., & Hubbard, J. A. (2002). Family expressiveness and parental emotion coaching: their role in children's emotion regulation and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(6), 657-667. doi: 0091-0627/02/1200-0657/0
- Rivera, M. B., & Dunsmore, J. C. (2011). Mothers' acculturation and beliefs about emotions, mother-child emotion discourse, and children's emotion understanding in Latino families. *Early Education and Development*, 22, 324-354.
- Rubin, K. H., Coplan, R. Chen, X., Bowker, J. C. McDonald, K., & Menzer, M. (2011). Peer relationships in childhood. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental science: An advanced textbook* (pp. 519-517). New York, NY: Psychology Press.
- Saarni, C. (1999). The development of emotional competence. New York: The Guilford Press.
- Sallquist, J. V., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Reiser, M., Hofer, C., Zhou, Q., et al. (2009). Positive and negative emotionality: Trajectories across six years and relations with social competence. *Emotion*, 5, 15–28. doi: 10.1037/a0013970.

- Schultz, D., Izard, C. E., & Ackerman, B. P. (2000). Children's anger attribution bias: Relations to family environment and social adjustment. *Social Development*, 9(3), 284–301. doi: 10.1111/1467-9507.00126
- Schultz, D., Izard, C. E., & Bear, G. (2004). Children's emotion processing: Relations to emotionality and aggression. *Development and Psychopathology*, 16, 371–387. doi:10.1017/S0954579404044566
- Schultz, D., Izard, C. E., Stapleton, L. M., Buckingham-Howes, S., & Bear, G. A. (2009). Children's social status as a function of emotionality and attention control. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(2), 169–181. doi: 10.1016/j.appdev.2008.12.002
- Shaffer, A., Suveg, C., Thomassin, K., & Bradbury, L. L. (2012). Emotion Socialization in the Context of Family Risks: Links to Child Emotion Regulation. *Journal of Child and Family Studies*, 21, 917–924. doi: 10.1007/s10826-011-9551-3
- Shariff, A. F., & Tracy, J. L. (2011). What are emotion expressions for? *Current Directions in Psychological Science*, 395–399. doi:10.1177/0963721411424739
- Shewark, E. & Blandon, A. (2015). Mothers' and fathers' emotion socialization and children's emotion regulation: a within-family model. *Social Development*, 24 (2), 266–284. doi: 10.1111/sode.12095
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion Regulation Among School-Age Children: The Development and Validation of a New Criterion Q-Sort Scale. *Developmental Psychology*, 33 (6), 906–916. doi:0012-1649/97/\$3.00
- Shipman, K., & Zeman, J. (2001). Socialization of children's emotion regulation in mother–child dyads: A developmental psychopathology perspective. *Development and Psychopathology*, 13, 317–336.
- Shortt, J. W., Stoolmiller, M., Smith-Shine, J. N., Eddy, J. M., & Sheeber, L. (2010). Maternal emotion coaching, adolescent angerregulation, and siblings'externalizing symptoms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 799–808.
- Silva, I. M. (2016). *O papel da meta-emoção parental na competência emocional de crianças de idade escolar* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Porto: Portugal.
- Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). The development of coping. *Annual Review of Psychology*, 58, 119–144.
- Smith, M. (2001). Social and Emotional Competencies: Contributions to Young African-American Children's Peer Acceptance. *Early Education and Development*, 12(1), 49–72. doi: 10.1207/s15566935eed1201
- Sroufe, L. A. (1996). *Emotional development: the organization of emotional life in the early years*. Nova Iorque: Cambridge University Press.
- Stefan, C. A. (2008). Short-term efficacy of a primary prevention program for the development of social-emotional competencies in preschool children. *Cognition, Brain, Behavior*, 12, 285–307.

- Stettler, N., & Katz, L. F. (2014). Changes in Parents' Meta-Emotion Philosophy from Preschool to Early Adolescence. *Parenting: Science and Practice*, 14, 162–174. doi: 10.1080/15295192.2014.945584
- Thompson, R.A. (1998). Early socioemotional development. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol.3 Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 25-104). New York: Wiley.
- Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, 3, 269–307
- Thompson, R. A. (2011). Emotion and emotion regulation: Two sides of the developing coin. *Emotion Review*, 3, 53-61. doi: 10.1177/1754073910380969
- Thompson, R. A., & Meyer, S. (2007). The socialization of emotion regulation in the family. In J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 249–268). New York: Guilford.
- Trentacosta, C. J., & Fine, S. E. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Social Development*, 19, 1–29. doi:10.1111/j.1467-9507.2009.00543.x
- Valiente, C, Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Cumberland, A., & Losoya, S. H. (2004). Prediction of children's empathy-related responding from their effortful control and parents' expressivity. *Developmental Psychology*, 40, 911-926.
- von der Heide, T., & Scott, D. R. (2007). *Partial aggregation for complex structural equation modelling (SEM) and small sample sizes: an illustration using a multi-stakeholder model of cooperative interorganisational relationships (IORs) in product innovation*. Paper presented to the 21st ANZAM 2007 Conference, Sydney, 4-7 December.
- Walter, J. L., & LaFreniere, P. J. (2000). A naturalistic study of affective expression, social competence, and sociometric status in preschoolers. *Early Education and Development*, 11, 109–122. doi: 10.1207/s15566935eed1101_7.
- Wang, Q., & Fivush, R. (2005). Mother–child conversations of emotionally salient events: Exploring the functions of emotional reminiscing in European-American and Chinese families. *Social Development*, 14, 473–495.
- Wilson, B., Petaja, H., Yun, J., King, K., Berg, J., Kremmel, L. & Cook, D. (2014). Parental emotion coaching: associations with self-regulation in aggressive/rejected and low aggressive/popular children. *Child & Family Behavior Therapy*, 36, 81-106. doi: 10.1080/07317107.2014.910731
- Zettergren, P. (2005). Childhood peer status as predictor of midadolescence peer situation and social adjustment. *Psychology in Schools*, 42, 745-757.